

D.M.
CARI/A.1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Interacção professor-aluno em situação de conflito
Representações mobilizadas pelo professor



Ana Carita

Ref. 7111

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

C
Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional
Orientador: Professora Doutora Margarida Alves Martins

Lisboa, 1992

Índice

INTRODUÇÃO	5
PARTE I : Quadro teórico da referência	9
1. O conceito de Representação Social	10
1.1. Surgimento do conceito de RS	10
1.2. A RS enquanto organização cognitiva	12
1.3. A natureza social das RS	13
1.4. O universo das RS. A RS enquanto produto e enquanto processon	16
1.5. O estudo das RS	25
2. As representações (sociais) no campo educativo	30
2.1. O estudo da interacção educativa	32
2.2. A representação do aluno	42
2.3. A representação da indisciplina	70
3. Portugal, anos 80: O Ensino Secundário Unificado e os seus professores	84
3.1. O Ensino Secundário Unificado	84
3.2. Os Professores do Ensino Secundário Unificado	90
PARTE II : A problemática	98
PARTE III : A metodologia	103
1. População e amostra	104
1.1. Aspectos gerais	104
1.2. A Escola	105
1.3. Os alunos de 3º ciclo da escola	108
1.4. A população da pesquisa	110
1.5. A amostra	114
2. A recolha de dados. O modo de produção dos discursos	119
3. As técnicas de análise dos discursos	122
3.1. Aspectos gerais	122
3.2. Análise temática e categorial	123
3.3. Análise avaliativa	126

3.4. A grelha de análise	127
3.5. Análise estrutural	130
PARTE IV : Descrição e análise dos dados	131
1. Representação do aluno	132
1.1. Aspectos gerais	132
1.1.1. Análise temática e categorial	
1.1.2. Análise avaliativa	
1.1.3. Análise estrutural	
1.2. Representação do bom aluno	141
1.2.1. Análise temática e categorial	
1.2.1.1. Critério de análise: indicadores	
1.2.1.2. Critério de análise: sujeitos	
1.2.2. Análise avaliativa	
1.2.3. Síntese	
1.3. Representação do aluno ideal	156
1.3.1. Análise temática e categorial	
1.3.1.1. Critério de análise: indicadores	
1.3.1.2. Critério de análise: sujeitos	
1.3.2. Análise avaliativa	
1.3.3. Síntese	
1.4. Representação do mau aluno	168
1.4.1. Análise temática e categorial	
1.4.1.1. Critério de análise: indicadores	
1.4.1.2. Critério de análise: sujeitos	
1.4.2. Análise avaliativa	
1.4.3. Síntese	
1.5. Impressão geral	179
1.5.1. Análise temática e categorial	
1.5.1.1. Critério de análise: indicadores	
1.5.1.2. Critério de análise: sujeitos	
1.5.2. Análise avaliativa	
1.5.3. Síntese	
1.5.4. Exploração de algumas dimensões particulares	
1.5.4.1. O aluno no processo de aprendizagem	
1.5.4.2. Conduta social do aluno	
1.5.4.3. Retrato físico dos alunos. Sua aparência exterior	

1.6. Representação do aluno	206
1.6.1. Análise temática e categorial	
1.6.2. Análise avaliativa	
1.6.3. Análise estrutural	
2. Representação do conflito professor-aluno	217
2.1. Aspectos gerais. Grelha de análise	217
2.2. Representação da situação inadequada	223
2.2.1. Análise temática e categorial	
2.3. Representação da situação de indisciplina	229
2.3.1. Análise temática e categorial	
2.4. Representação da situação de conflito	233
2.4.1. Análise temática e categorial	
2.4.2. Análise estrutural	
PARTE V : Síntese final. Conclusões	246
BIBLIOGRAFIA	255

ANEXOS

1. Principal legislação em vigor no ano lectivo 1989/90	265
2. Guião da entrevista	269
3. Grelha de análise da entrevista (Desdobrável)	271
4. Representação gráfica de resultados	279
4.1. Representação do bom aluno	280
4.2. Representação do aluno ideal	285
4.3. Representação do mau aluno	290
4.4. Representação da impressão geral do aluno	295
4.5. Representação do aluno	300
4.6. Representação da situação inadequada	304
4.7. Representação da situação de indisciplina	311
4.8. Representação da situação de conflito	318

Introdução

Embora muitos estudos tenham sido realizados em torno da **problemática da relação professor-aluno** e em particular sobre a orientação da conduta do professor nesse contexto de interacção, contudo poucas pesquisas têm inscrito expressamente esse estudo no quadro do **paradigma das Representações Sociais** - quadro em que nos propomos situar.

Com efeito as abordagens da problemática da relação pedagógica têm valorizado especialmente ou o papel exercido pelos grandes factores sociais enquanto factores extrínsecos à própria relação - a sociedade, a origem social dos intervenientes, a instituição escolar, a família, etc. - ou o impacte de factores individuais no destino de relação - a personalidade dos personagens em presença - ou ainda factores de natureza mais instrumental - os modelos de gestão de sala de aula.

A **psicologia social de filiação cognitiva**, embora não anulando a influência de outros factores - nomeadamente dos factores sociais, ainda que revisto e ampliado o modo de encarar a função determinante dos mesmos -, **vem introduzir o valor causal do simbólico como determinante dos comportamentos**, convidando-nos pois a entender e prever estes à luz da compreensão daquele factor. A Teoria das Representações Sociais (RS), continua e reforça essa orientação que a psicologia cognitiva instaura.

Os investigadores que no quadro deste paradigma se têm debruçado sobre o estudo do impacte das representações nos comportamentos de interacção - nomeadamente **Abric e Codol** - reconhecem a necessidade de desenvolver mais investigações nesta área e recomendam o prosseguimento deste tipo de pesquisas. Acresce que a generalidade destes estudos não se centra na temática educativa que nos ocupa.

As investigações de **Gilly** (nomeadamente as que conduziram à publicação do "Maitre-Élève", 1980) são as que simultaneamente se filiam no paradigma das representações sociais e directamente se inscrevem no campo educacional, embora circunscritas ao estudo das representações do aluno do primeiro ciclo de escolaridade pelos seus respectivos professores, (e vive-versa), uns e outros pertencentes a uma determinada circunscrição administrativa francesa.

O estudo das representações professor-aluno foi apresentado por Gilly como afluente insuficiente, mas muito necessário, à compreensão da relação pedagógica.

Trata-se de reconhecer que as representações como que antecipam as condutas, criando, no caso da relação educativa, um quadro modelador da apreensão do aluno e da própria situação educativa no seu conjunto, um quadro cuja compreensão permite clarificar mais aquilo que efectivamente ocorre.

No nosso trabalho assumimos o interesse pelo desenvolvimento deste tipo de estudos.

A pesquisa que realizámos sobre o **tema da relação pedagógica**, mantém como questão geradora, a da relação entre RS e relação pedagógica em contexto de sala de aula: em que medida o estudo de fenómenos de representação podem elucidar melhor o modo como geralmente ocorre a relação pedagógica, como ela se estrutura em determinadas situações, designadamente em situações de conflito professor-aluno.

Em todo o caso são os fenómenos representacionais que expressa e directamente constituem o nosso objecto de trabalho. Trata-se de explorar representações que supomos especialmente mobilizadas na interacção professor-aluno em situação de conflito: **a representação do outro e a da própria situação de conflito**.

Interessamo-nos pela relação pedagógica, não tanto enquanto espaço de construção de saberes, mas como lugar que requer, como condição de cumprimento daquela finalidade instrucional e de uma finalidade educativa mais ampla, a definição, a construção, de uma estrutura de participação. Embora de definição e construção interactiva se trate, nós centramos o nosso trabalho na **posição do professor**, no contributo do professor e, assim, é a exploração da sua representação do aluno e da situação de conflito que visamos.

Por outro lado, sem perdermos de referência o peso dos factores socio-institucionais no funcionamento do sistema social de turma, na natureza dos processos de interacção que aí decorrem, procuraremos sobretudo proceder a uma análise diferencial daquelas representações **no quadro da variável "duração da prática docente" ou "fase da carreira do professor"**, considerando a situação dos professores em início de carreira e professores em meio de carreira. De certo modo podemos dizer que recuperamos assim o interesse pela relação entre prática(s) e representações, agora considerada(s) aquela(s) a montante destas.

Para nós **o interesse pelo** nosso **tema** decorreu em primeiro lugar da necessidade de compreender melhor aquilo que não vai bem na relação professor-aluno, particularmente na esfera sócio-emocional - porquê tão frequentemente o sentimento de desgosto mútuo na relação estabelecida?

Naturalmente muitos estudos têm sido desenvolvidos nesta área, mas na verdade a realidade portuguesa é ainda um continente empiricamente muito pouco explorado.

Também a reforma educativa em curso, tem levantado questões interessantes, algumas delas encontrando eco na problemática que nos ocupa.

Com efeito uma das questões mais polémicas da reforma curricular diz respeito ao modo de operacionalizar a Formação Pessoal e Social das crianças e jovens, objectivo expressamente atribuído à Escola

pela Lei de Bases do Sistema Educativo e também com expressa tradução curricular. Muito se tem polemizado sobre a necessidade e a vantagem de um espaço curricular específico desta formação, bem como sobre o insólito de tal espaço, se a Escola, nas representações e práticas que a atravessam, com ele, com os seus objectivos, não fôr congruente.

Esperámos que a exploração do universo representacional que nos propusemos, também permitisse contribuir para a análise das perspectivas de sucesso de tal inovação curricular e para o equacionamento de eventuais necessidades de intervenção com vista a consegui-lo, nomeadamente ao nível da formação.

O sentido da nossa pesquisa deriva também de uma outra ordem de preocupações, não desligadas da prática, mas de natureza mais teórica ou fundamental. Elas prendem-se com o problema da mudança das representações e com o sentido indicador dessa mudança o qual pode porventura ser encontrado na coerência ou dissonância observadas no universo representacional dos professores.

Neste âmbito constitui ainda para nós uma preocupação central o confronto com uma questão chave em psicologia da educação e na própria teoria das RS que é a complexa relação entre práticas-representações-práticas, relação perspectiva não numa dinâmica de causalidade unilateral, mas antes de influência recíproca. Esperamos com o nosso trabalho poder equacionar algumas hipóteses nas relações entre elas.

O trabalho que em seguida se apresenta consta de cinco partes principais. Na **parte I** procurámos proceder (1) à apresentação do quadro teórico em que decidimos situar-nos, (2) a uma revisão de estudos sobre o "Aluno" e a "Indisciplina" (estudos que, embora nem sempre derivados daquele campo teórico, reconhecem no entanto a importância do simbólico na orientação das condutas) e (3) finalmente, a um retrato genérico da situação educativa portuguesa na década de oitenta. Na **parte II** apresentamos a problemática e na **parte III** a metodologia. Na **parte IV** procedemos à descrição e análise dos dados. Finalmente na **parte V** apresentamos a síntese final e as conclusões da nossa pesquisa, seguindo-se a Bibliografia e alguns Anexos.

Parte I :

Quadro teórico da referência

1.0 Conceito de Representação Social

1.1. O surgimento da noção de "RS"

Com **Moscovici** (1961) as RS são introduzidas e enfatizadas como um objecto privilegiado de estudo da psicologia social.

Trata-se de um conceito, inscrito numa família de conceitos que se reportam todos eles a uma elaboração teórica que é suposto reflectir as relações sociais e ao mesmo tempo contribuir para as edificar: ideologia, visão do mundo, mito, utopia.

Foi **Durkheim** quem introduziu o conceito de RS - ou antes, representação colectiva - na terminologia das Ciências Sociais, mas na verdade, ao identificá-lo em virtude da sua natureza social, ele não o distingue de outros conceitos afins, de igual natureza colectiva (a ciência, a filosofia, o direito, etc.). Aliás é a essa indiferenciação teórica que se deve, segundo Moscovici, o pouco uso que durante anos foi feito do conceito de RS.

Moscovici ao proceder a uma análise histórica do conceito (1989) deu precisamente particular ênfase ao papel desempenhado por Durkheim, mas também aos contributos de Levy-Bruhl, Piaget e Freud para essa história.

Para Durkheim as representações colectivas são produções que se inscrevem no "ideal colectivo". Elas são exteriores ao indivíduos e constroem-nos, orientando o seu tipo de ligações, de comunicações, a sua acção. Cabe-lhes assegurar a estabilidade das colectividades, transmitindo-se assim de geração em geração. Segundo Durkheim é através das representações e das acções sociais que podemos explicar os fenómenos sociais, hipótese que encontrou no estudo das sociedades ditas primitivas um campo privilegiado de análise e verificação. Encontramos justamente em Levy-Bruhl esse tipo de aplicação, a qual contudo avança novos elementos relativamente ao contributo anterior.

Levy-Bruhl, embora subscrevendo a natureza estável e colectiva das representações colectivas, interessa-se mais em destacar o facto delas se apresentarem com uma "significação" e "lógica" próprias, as quais não podem ser entendidas à luz dos contributos dos indivíduos e dos eventuais "erros" ou "desvios" por si cometidos. É a dinâmica da própria representação que lhe interessa e é esse interesse que o conduz a verificar que cada tipo de sociedade, com as suas instituições e práticas específicas gera um tipo de mentalidade, um mundo de representações que só à luz de cada uma delas podem ser

compreendidas. Trata-se aliás e mais uma vez de uma mentalidade que é vista como exercendo uma função constrangedora - é no seu quadro que o indivíduo pensa e se exprime.

Com as análises de Levy-Bruhl, diz-nos Moscovici, começa-se a "destacar as estruturas intelectuais e afectivas das representações em geral" (1989, pg. 69) abrindo-se assim - "o caminho a uma perspectiva nova, um caminho mais concreto e mais praticável do que o dos sociólogos da sua época" (id, pg. 70). Trata-se de um caminho em que Piaget e Freud estão especialmente implicados.

Com **Piaget** é a clarificação da natureza psíquica da própria representação que se estabelece, considerando-se que, tal como o estudo das representações permite distinguir o homem dito primitivo do homem civilizado, assim também, a sua análise permite distinguir o adulto da criança. Também com este autor não é numa análise em termos de maioridade - menoridade que se joga a distinção, mas em todo o caso há algo de inovador no seu modo de abordar, ao considerar que na distinção adulto-criança o que está em jogo são modos diferentes de pensar sobre as coisas, diferentes na sua forma e além de reterem a marca do indivíduo no seu conteúdo.

Estudando as concepções de várias crianças sobre os mais diversos temas, Piaget chegou a definir como é o seu modo, a sua forma de se representar o real. Não é da homogeneidade das representações transmitidas de geração em geração no seio de uma comunidade que aqui se trata, mas de um invariante lógico, específico dos diversos níveis de desenvolvimento das estruturas intelectuais e também morais dos indivíduos e cujo destino, em todo o caso, não é independente das interacções físicas e sociais que o sujeito estabelece com o real que está fora dele.

A importância do contributo de Piaget, para a história do conceito de representação social, resulta, segundo Moscovici, do facto de aquele "nos apresentar uma análise que estabelece a especificidade das representações em termos psíquicos" (id, pg. 72).

Ao referenciar o contributo de **Freud**, Moscovici evoca as suas concepções sobre as teorias sexuais das crianças, as quais se apresentam como teorias socialmente partilhadas e socialmente construídas nas trocas e vivências quotidianas das crianças no seio das suas famílias e com os seus pares. Mas Moscovici destaca sobretudo o papel atribuído por Freud à "interiorização", ao trabalho de interiorização, o qual transforma uma concepção que é colectiva em algo de individual, de pessoal, capaz de marcar o destino da pessoa. Valorizando o processo de "interiorização", Freud mostra, "através de que processo, até aí ignorado, as representações passam da vida de todos para a vida de cada um, do nível consciente ao nível inconsciente" (Moscovici, id, pg. 77).

E Moscovici conclui que aquilo que é comumente importante nos contributos de Piaget e Freud, se os compararmos com o de Dunkheim, reside no facto de aqueles terem permitido ver que aquilo

que em Durkheim era ainda uma noção abstracta, "podia ser abordada enquanto fenómeno concreto" (id, pg. 79).

Mas apesar destes contributos é a Moscovici que se deve a primeira teorização sistemática sobre o conceito de RS.

-.-

1.2. As RS enquanto organização cognitiva

Moscovici, na sua obra "A psicanálise. A sua imagem, o seu público" (1961) propõe-se contribuir para a clarificação da especificidade do conceito, começando por identificar aquilo que nas RS são os seus aspectos psicológicos, os quais constituem o garante dessa especificidade. É assim que na descrição da representação como particular modalidade de conhecimento, o autor avança em hipótese, três traços distintivos: o primeiro diz respeito "à reprodução no plano cognitivo - reprodução coerente e estilizada - das propriedades de um qualquer objecto (1961, pg. 302); o segundo "precisa que esta reprodução se faz a um nível concreto, imagético, quer a representação preceda uma diferenciação entre conceito e percepção, quer resulte da sua conjugação" (id); e por fim o terceiro "põe em destaque o lado significante da representação, na medida em que esta dá conta quer das qualidades extrínsecas, quer intrínsecas, ausentes ou presentes, do objecto de natureza social" (id).

A representação surge assim como um saber, um saber que se situa, não como instância intermédia entre o conceito e a percepção ou imagem, mas como instância onde uns e outros se cruzam e mutuamente se engendram. Através da representação o objecto está presente sob a forma de imagens, conceitos e significações que reflectem esse objecto exterior - a representação é sempre representação de um objecto -, mas que simultaneamente traduzem a própria actividade do sujeito individual ou social e portanto são também expressão desse sujeito. Ou seja, a representação mantém com o objecto, como refere Jodelet (1989) simultaneamente uma relação de "simbolização" ao representá-lo, ao tomar o lugar dele e uma relação de "interpretação" ao conferir-lhe significações, que são reveladoras do próprio sujeito.

Esta actividade do sujeito, e acompanhando ainda Jodelet, pode levar-nos a considerar quer os processos cognitivos implicados - e então é o sujeito epistémico que está em questão -, quer os mecanismos intrapsíquicos mobilizados - e são frequentemente os processos inconscientes que são evocados -, quer ainda a pertença e participação sociais dos sujeitos, sendo aqui que, segundo a autora, reside a especificidade do estudo das RS.

As RS não podem ser vistas como uma **organização cognitiva** fechada, acabada. Esta é uma organização **dinâmica**, portanto **aberta**, imperfeita e de unidade raramente conseguida.

As representações e os sistemas e teorias espontâneas que resultam da progressiva complexidade e alargamento daquelas não oferecem uma estrutura linear. Como refere Gilly "os sistemas de representação são feitos de contradições" que se "articulam em totalidades coerentes" (1989, p. 364). Também Doise sublinha que "toda a definição das RS em termos de consenso é insuficiente. Mais do que opiniões consensuais, as RS são tomadas de posição de natureza diferente, ainda que por vezes possam ser utilizados pontos de apoio comuns" (1989, pg. 226/227). A organização cognitiva que a RS é não pode pois ser entendida como o resultado, num sujeito passivo, de uma cadeia causal de natureza estritamente exterior. Na construção dessa organização dinâmica o sujeito é parte activa, nela vamos encontrar todo o complexo e selectivo jogo de uma subjectividade apostada na organização de um saber que cumpre o seu papel de instrumento de adaptação ao real.

E é de certo modo aqui que se inscreve uma outra vertente que auxiliará Moscovici a diferenciar e especificar a identidade das RS e que respeita à natureza social das mesmas.

-.-

1.3. A natureza social das RS

A natureza social das representações é conotada, em primeiro lugar, com **a sua extensividade**: a RS é uma organização cognitiva que atravessa uma dada colectividade. Trata-se, segundo Moscovici, do critério mais superficial com que podemos definir a natureza social das representações, especialmente se o entendermos numa perspectiva estritamente formal. Mas já Jodelet (1989), citando Veyne (1974), valoriza esta acepção "extensiva" da RS, sublinhando que não se trata sobretudo de a entender como distribuição de um saber por vários sujeitos. Ela sublinha antes o facto desse conhecimento socialmente partilhado, ser "marcado" justamente pelo facto de diversos indivíduos o partilharem, através de uma participação e de uma adesão que podem ser tão intensas que aproximam este processo do processo de crença. A adesão e mesmo a identificação às formas de pensamento da respectiva classe, do grupo profissional, do meio de pertença, são fenómenos correntes, mesmo quando as representações se apresentam como já-feitas, como previamente elaboradas à intervenção individual. É através desta comunhão de representações, que a pretença ao grupo, o elo social, se reforça e a própria identidade do indivíduo se constrói.

Contudo, segundo Moscovici, mais importante, mas ainda insuficientemente indicador de especificidade das RS, é o critério que remete para o modo de produção das RS - embora não ignorando o papel dos factores individuais, Moscovici sublinha e reforça o peso da **determinação social**. As RS são, mas aqui ainda tal como a ideologia ou a utopia, "resultados de uma interacção colectiva, expressões de uma organização social" (id, pg. 306).

Mas como se processa essa determinação? Através de que mediações e em que medida determina o social a vida de um grupo, nomeadamente a sua vida intelectual? É todo um programa em aberto onde até hoje, apesar do suporte empírico existente, predominam sobretudo conclusões apoiadas em inferências e em aparentes evidências. É uma linha de investigação que, segundo Moscovici, importaria aprofundar, mas cuja necessidade de aprofundamento não autoriza a concessão de um maior crédito à hipótese que atribui um peso mais significativo aos factores de natureza individual, aos factores psicológicos na determinação das representações (id, pg. 337).

Jodelet (1989) considera que, nesta linha de preocupações, muitas investigações vieram a mostrar como a estrutura e as relações sociais, determinam o conteúdo e a estrutura das representações. Especialmente investigado tem sido o impacto da pertença social dos indivíduos, o seu estatuto social e conseqüentemente o papel que lhes cabe desempenhar no contexto em que se movem. Gilly (1989), Verges (1989), Kaes (1968), Jarrue (1977) são alguns dos investigadores, citados por Jodelet, que investigaram e concluíram pela determinação das representações por esses factores sociais, mediados nomeadamente pela ideologia e pela cultura do grupo ou pelas normas e valores que os governam e que governam as instituições.

Aliás, assim se compreende que, este saber prático que a representação social é, não resulte do trabalho intelectual metodicamente conduzido por um grupo de investigadores, mas antes da reflexão e da interacção que naturalmente ocorrem numa dada colectividade - respeita pois a um conhecimento que é espontâneo e que é ingénuo, o saber natural do Homem Comum.

Mas quanto a Moscovici, não é ainda pelo facto de a RS ser socialmente produzida e determinada que a sua especificidade fica garantida. Segundo este autor, o que assegura a especificidade da natureza social da representação, relativamente a conceitos próximos, é a colocação de um ênfase capital na **função social da representação** - ou seja, no importante, embora não exclusivo, contributo das representações "nos processos formadores e nos processos de orientação das condutas e das comunicações sociais" (1961, pg. 307). Embora também se encontre na ideologia, na ciência, na filosofia ou na religião essa função de orientação das condutas, elas não são contudo organizações cognitivas, saberes, que se instauram prioritariamente com essa finalidade instrumental. Não é esse o caso com as RS. E a sua função social, a sua **natureza prática**

tem tal importância na definição do conceito que Abric (1987) considera que se o psicossociólogo pretende compreender a natureza e o mecanismo de uma representação, terá justamente de começar por se interrogar sobre a sua finalidade.

Gilly fez notar que, apesar do estudo das representações não poder prescindir do estudo das suas relações com a conduta, particularmente no campo da psicologia da educação, esse estudo reveste-se de grandes dificuldades. Essas dificuldades advêm nomeadamente da "complexidade das relações entre a representação do outro e a acção educativa" (1980, pg. 260), complexidade evidente por exemplo no facto de as representações do outro poderem jogar uma função orientadora das condutas ou uma função legitimadora das mesmas e eventualmente ambas as funções. Acresce que a conduta ocorre num contexto determinado, da consideração do qual também não podemos prescindir, se quisermos entender as relações com as representações.

Também Abric (1987) a propósito de uma revisão a que procedeu sobre os estudos experimentais das representações, conclui que os "comportamentos individuais ou de grupo são directamente determinados pelas representações elaboradas na e a propósito da situação e do conjunto dos elementos que a constituem" (id, pg. 201). Lamentando que poucos estudos explorem a relação que entre si mantêm os diferentes elementos que compõem a representação da situação, Abric contudo acentua o contributo destes estudos na verificação da função social/prática das representações, na medida em que elas "produzem a antecipação dos actos e das condutas (de si e dos outros), a interpretação da situação num sentido pré-estabelecido, graças a um sistema de categorização coerente e estável. Iniciadoras das condutas, elas permitem a sua justificação relativamente às normas sociais e à sua integração. O funcionamento operatório quer dos indivíduos quer dos grupos está directamente dependente do funcionamento simbólico" (1989, pg. 202).

A este propósito Jodelet sublinha (1989) que, da conjugação da finalidade prática da representação com o facto de ela ser também um saber que reconstrói o objecto e é produção do sujeito e das suas determinações sociais, deriva naturalmente uma "décalage" da representação relativamente ao seu objecto. Trata-se aliás de desvios que, segundo a psicologia cognitivista, são inerentes ao funcionamento mental espontâneo. O conteúdo das representações pode por isso apresentar "distorsões" (em que "todos os atributos do objecto representado estão presentes mas acentuados ou diminuídos numa determinada maneira" (id, pg. 54), "acrescentos" (que consiste em conferir ao objecto representado atributos, conotações que propriamente não lhe pertencem" (id), ou ainda "supressões" ("que correspondem à supressão de atributos que pertencem ao objecto") (id).

O que está pois em questão através das representações não é tanto a sua exactidão ou verdade - não é de um conhecimento de natureza científica que estamos a tratar; o que está em jogo é a espontânea

edificação de um saber prático que é usável como instrumento de relação dos sujeitos com os objectos, como instrumento orientador das condutas e comunicações dos sujeitos, como instrumento de adaptação e de resolução dos seus problemas.

E é assim que novamente reencontramos a ideia da RS como uma realidade dinâmica, aberta, só tendencialmente unitária, pois que, "trata-se da criação da conduta e da circulação das mensagens num meio muito vasto, que só encontra algum denominador comum a um certo nível prático e bastante linear" (Moscovici, 1961, p. 310); por outro lado e ainda, as RS apresentam graus de diferenciação muito diversos em função do estado dos grupos que atravessam e constituem.

É pois este saber simultaneamente psicológico e social, produto e elemento vivificador de ambas as realidades que Moscovici apresenta à Psicologia Social, como um novo e interessante campo de estudo.

-.-

1.4. O universo das RS. A RS enquanto produto e enquanto processo

Abric, na esteira de Moscovici, apresenta uma definição de "**representação**", que nos parece particularmente interessante: "**a representação é o produto e o processo de uma actividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta, atribuindo-lhe uma significação específica**" (id, pg. 64). Enquanto produto da actividade mental do sujeito, a representação "constitui um universo de opiniões e de crenças, organizadas em torno de uma significação central e em relação a um dado objecto. A representação permite-nos apreender o real construído... o real representado... a representação produto resulta simultaneamente da realidade do objecto, da subjectividade daquele que a veicula e do sistema social em que se inscreve a relação sujeito-objecto. Ela constitui o elo, necessário à acção, entre o objecto e a opinião que lhe está associada" (id, pg. 64 e 65).

Poderíamos então dizer que, na definição da representação, surgem as seguintes ideias fundamentais: (1) a representação é sempre representação de um objecto, (2) mas fruto da actividade do(s) sujeito(s), (3) actividade que se traduz na atribuição de significações ao objecto, (4) significações organizadas em torno de um núcleo central; (5) e ainda (a ideia) que no processo de construção da representação interferem o objecto e o sujeito, mas também o sistema social em que inter-agem e que (6) a representação mantém uma relação fundamental com a acção, com a prática do sujeito. Um outro aspecto essencial (7) é que Abric distingue a representação, enquanto produto, ou simplesmente a representação produto e a representação processo.

Acompanhemos então a clarificação destes dois últimos conceitos.

A **representação** enquanto **produto** remete-nos para o conteúdo da própria representação e Abric considera que o seu estudo deve corresponder antes de mais a uma análise descritiva visando detectar as duas principais dimensões da representação: os seus elementos constitutivos e a sua organização, estrutura interna ou campo da representação.

Abric identifica como elementos constitutivos da representação as informações que o sujeito tem sobre o objecto, bem como as atitudes e opiniões a partir das quais as informações sobre o objecto são avaliadas pelo sujeito.

Contudo não encontramos unanimidade entre os autores quando se trata de nomear os conteúdos psicológicos das representações. Moscovici por exemplo (1961, pg. 260) dá também particular destaque àquelas dimensões do conteúdo das representações: a informação, as atitudes e opiniões e o campo da representação. Segundo esse autor as opiniões e atitudes constituem elementos indispensáveis na análise de uma representação. A **opinião** que nos remete para a posição ou avaliação manifestas do sujeito relativamente a um determinado objecto socialmente significativo, goza frequentemente de pouca estabilidade mas constitui um momento importante na formação das atitudes e estereótipos. Revela-se aconselhável o estudo comparativo das opiniões, podendo para o efeito recorrer-se à medição da sua dispersão - frequência de pessoas que se situam em cada classe de "opiniões" - e proceder à sua classificação. Alport e Stoetzel, por exemplo, classificam as opiniões em "típicas" e "atípicas" consoante produzem respectivamente concordância ou desvio por relação a uma regra institucional exterior. Moscovici, na impossibilidade de utilizar esta classificação por inexistência de uma regra institucional exterior, classifica as opiniões em "comuns", "difusas" e "polarizadas", consoante o grau de apoio da maioria dos indivíduos.

As **atitudes**, e ainda acompanhando Moscovici, apresentam um grau de organização, complexidade e estabilidade superiores às opiniões. Também distintamente delas, as atitudes são algo de latente e encoberto, susceptíveis de estudo indirecto através justamente das opiniões, das condutas verbais, pois são elas que explicam estas. A seu propósito Moscovici fala de "conduta antecipada", de "conduta simbólica" ou de "preparação imediata de acção", para dar conta da sua função reguladora da conduta, função mediada por uma muito especial relação estabelecida com os estímulos da conduta, uma relação que não é de dependência, mas de interdependência mútua. É através das atitudes que o estímulo é interpretado e exerce a sua determinação na conduta - o estímulo perde assim o seu estatuto de determinante absoluto da conduta, no âmbito de um processo de simplificação e mesmo de deformação a que é sujeito, com vista à construção de respostas que garantam o equilíbrio do sujeito.

Contudo, sublinhe-se, que não se depreenda do que foi dito que às atitudes cabe o exclusivo na determinação da conduta.

Moscovici chama ainda a atenção para a função "energética", "dinamizante" das atitudes, no sentido em que toda a atitude traduz uma determinada orientação emotiva em relação ao objecto, uma orientação mais ou menos favorável ou desfavorável, mais ou menos positiva ou negativa, próxima ou distante em relação a esse objecto e de que é importante tomar conta. É igualmente importante atentar no conteúdo e também na estrutura das atitudes, estrutura manifestada através das opiniões e na qual é possível detectar a existência de um princípio que organiza e dá coerência às opiniões recolhidas.

A recolha destas opiniões pode ser realizada através das "escalas de atitudes", constituídas segundo técnicas muito diversificadas, tendo Moscovici optado pela técnica de "análise hierárquica", que considera particularmente adaptada ao objecto de estudo em questão.

Gilly, que vê na atitude "o aspecto mais fundamental", o "elemento mais arcaico", "mais resistente" da representação, refere que "em situação de entrevista ou com questionários muito abertos, a atitude pode ser facilmente apreciada, através da linguagem escolhida pelo sujeito" (1980, pg. 31).

Em suma, a atitude apresenta-se como uma dimensão, um elemento fundamental do conteúdo das representações, o qual nos remete como diz aquele autor, para a "vertente avaliativa e normativa das representações." (id, pg. 31), para o "aspecto mais afectivo das representações", que dá conta da "orientação global" da representação relativamente a um objecto que "é percebido de modo mais ou menos favorável, que o sujeito ama mais ou menos, pelo qual ele tem mais ou menos estima" (id, pg. 31).

A "**informação**" "diz respeito simultaneamente ao conjunto e à organização dos conhecimentos sobre o objecto da representação" (Gilly, id, pg. 31), os quais naturalmente para poderem ser avaliados em termos de "verdade/erro" ou de "nível de apreensão" ou de "quantidade de saber", requerem em quaisquer dos casos a comparação entre o dito do sujeito e os traços objectivos do objecto da representação, através de critérios a definir. Segundo aquele autor trata-se de um problema de difícil solução, particularmente quando a natureza do objecto da representação - por exemplo, a representação do outro - implica o recurso a critérios empíricos alguns deles susceptíveis eles próprios de sofrerem influências e deformações variadas, que põem em causa o seu papel de "fiel" da balança.

Relativamente ao "**campo da representação**", Moscovici diz-nos que podemos falar dele sempre que se verifique a existência de uma "unidade hierarquizada de elementos" (1961, pg. 285), e que é variável a amplitude deste campo, podendo aí serem encontrados quer juízos, quer opiniões, quer tipologias referentes ao próprio objecto da representação (id, pg. 285).

Abric na descrição da estrutura interna da representação confere particular destaque aos elementos centrais, ao núcleo central da representação, a partir do qual os outros elementos ganham sentido, ainda que o seu sentido derive também das relações que entre si estabelecem estes elementos. Pela importância teórica de que se reveste clarifiquemos que por "**núcleo central**" Abric entende "todo o elemento que joga um lugar privilegiado na representação no sentido em que os outros elementos dele dependem directamente, pois que é por relação a ele que se define o seu peso e o seu valor para o sujeito" (1985, pg. 65).

Encarado do ponto de vista do "processo" o núcleo central é aquilo através do qual se constitui a coerência da própria representação; encarado enquanto produto ele é justamente o elemento ou conjunto de elementos que conferem à representação uma natureza e significação próprias, que garantem a sua estabilidade, que determinam o valor dos restantes elementos.

A propósito do núcleo central, surge novamente o conceito de "dimensão", as **dimensões principais do núcleo central**, as quais dão o tom à própria representação no seu conjunto; são elas a "**dimensão funcional**", que privilegia os elementos da representação mais úteis à acção e a "**dimensão normativa**", que privilegia os elementos de registo mais ideológico do indivíduo ou do grupo de pertença (estereótipos, opiniões, juízos, etc.).

Torna-se pois evidente a importância de que se reveste a procura desses elementos centrais quando visamos o estudo da representação, elementos centrais que alguns autores, como Sherif et al. (1965) identificam ao item que para o sujeito se afigura menos controverso, Chombart de Lauwe et al. (1963) identificam-no com os estereótipos que se apresentam com mais forte valor afectivo e Codol (1971) com os aspectos mais identificadores, definidores, de uma dada situação.

Abric considera que persistem consideráveis dificuldades metodológicas na determinação do que constitui o núcleo central de uma representação, admitindo que, em termos operatórios, se pode considerar que "o ou os elementos centrais serão aqueles cuja supressão implicaria uma total desarticulação da estrutura: quer suprimindo a relação entre os elementos (... papel unificador e estabilizador), quer transformando a própria significação dos elementos (... papel gerador)" (1985, p. 69). Abric considera ainda que, a prazo, o instrumento introduzido por Flament (1981) na análise das representações, poderá vir a revelar-se satisfatório: trata-se da análise das relações de proximidade e similitude entre os itens, a qual permite detectar itens muito ligados entre si, os quais talvez correspondam aos elementos centrais da representação, ao seu núcleo central.

Outros autores parecem ser menos explícitos no apoio a esta tese de um núcleo central. Gilly, por exemplo, no "Maitre-Élève" (1980, p. 32), a propósito dos elementos constitutivos do campo da

representação, fala-nos de "elementos mais ou menos "centrais" ou "periféricos", considerando importante a distinção entre eles, quer porque assumem pesos diferentes na representação actual quer porque oferecem níveis diferenciados de resistência à mudança, sendo por isso úteis a um estudo sobre as perspectivas de mudança de própria representação. Posteriormente, a propósito dos "sistemas de representações" e da natureza contraditória dos mesmos, fala-nos não em núcleo central, mas em "totalidades coerentes" organizadas "em torno de esquemas dominantes que conferem às RS níveis funcionais de adaptação consoante os níveis de realidade com que os sujeitos são confrontados". Sem contestar a existência de uma estrutura hierárquica da representação, não parece contudo haver consenso quanto à ideia de um centro único, sendo antes privilegiada a ideia da coexistência de uma pluralidade de "esquemas dominantes" que garantiriam a própria função adaptadora das representações.

Em todo o caso, bastantes autores partilham a ideia de que o estudo do campo da representação se reveste de grandes dificuldades, as quais são superiores às encontradas no estudo dos outros elementos do conteúdo da representação, concluindo os autores que, a sua apreensão, não pode deixar de ser parcial e, de certo modo contaminada, pelos instrumentos de pesquisa construídos pelo próprio investigador.

Informações, atitudes e campos da representação são pois as principais dimensões constitutivas do universo das RS, as quais, como refere Moscovici, facultam a apreensão do "conteúdo e sentido" (1961, pg. 285) e do "grau de coerência" (id, pg. 293) da representação e proporcionam não só o estudo descritivo das representações de um grupo, mas também o estudo comparativo das representações de grupos sociais distintos.

A análise temática e a análise estrutural são fundamentais para esse estudo pois vão-nos permitir detectar o grau e factores de coesão das representações de um grupo, mas também os seus elementos contraditórios, as linhas de clivagem no grupo e, relativamente a outros grupos, aspectos que se apresentam como de capital importância no campo da Psicologia Social.

Na clarificação global do sentido da **representação enquanto processo**, enquanto actividade cognitiva, Abric remete-nos para a dinâmica de constituição da representação, dinâmica primeiramente apresentada por Moscovici (1961), através de um modelo que, segundo aquele autor, Herzlich (1969) viria posteriormente a validar.

A propósito do seu estudo sobre a representação da psicanálise, Moscovici apresentou a **gênese da representação** como um processo organizado em torno de dois momentos distintos: a objectivação e a ancoragem.

Através da "**objectivação**" as ideias ou noções abstractas que são objecto da representação como que se materializam, ganhando corpo, textura material, significação manejável. A propósito da representação de um objecto complexo, como é o caso da teoria, Moscovici aponta várias fases nesse processo de objectivação: a selecção e descontextualização dos elementos da teoria, a formação de um núcleo esquemático e figurativo e finalmente a naturalização.

Através da "objectivação" são pois postos em marcha pelo sujeito, mecanismos de selecção da informação, que facilitam a construção de quadros esquemáticos, figurativos, que virão a funcionar como instrumentos de interpretação, categorização e apreensão da informação, os quais aliás permitem compreender os naturais desvios entre a representação e o seu objecto, a sua autonomia e a relativa independência do seu desenvolvimento.

É essa fixação de informação relativa ao objecto no sistema cognitivo pré-existente que Moscovici designa como "**ancoragem**", ainda que esta nos remeta simultaneamente para o enraizamento social da representação e do seu objecto. Contudo, o ênfase primordial vai aqui para o papel eminentemente activo, construtivo, jogado pelo modelo, pelo quadro cognitivo pré-existente no sujeito - através dele o objecto é submetido a um tratamento, a uma avaliação, que condicionarão os contornos do objecto, enquanto objecto representado para e pelo sujeito.

Gostaríamos no entanto de sublinhar algumas reticências colocadas por Gilly a este modelo, muito embora reconheça a sua fecundidade em geral. Com efeito este autor chama a atenção que, no caso da representação mútua professor-aluno, o objecto da representação com que cada um dos parceiros se confronta, não é uma entidade abstracta - e as teorizações de Moscovici são em grande medida elaboradas a propósito de objectos abstractos, - mas "um indivíduo concreto". Daí que, "na apreciação de outrem, o núcleo de base não se possa reduzir a um "modelo figurativo" concretizador de uma entidade abstracta através de um processo de "naturalização" (1980, pg. 30). Segundo o autor o processo de formação destas representações joga-se "num processo de interacção" entre a influência exercida pelas atitudes e modelos do outro vigentes no grupo social de pertença de cada um dos parceiros da relação educativa por um lado e a influência exercida pela própria experiência quotidiana da relação professor-aluno, por outro, sendo esta última influência particularmente marcante, quando o que está em jogo é a representação de um ou outro aluno ou professor em particular.

Aliás vários investigadores, no âmbito da Psicologia Social, confrontados com as necessidades das suas próprias pesquisas, enfatizaram não tanto, os mecanismos psicológicos em jogo no processo de formação da representação, mas antes as variáveis ou **factores determinantes do processo**.

Assim Gilly, de cujos estudos adiante nos ocuparemos mais detalhadamente, sublinha o impacto da ideologia e das normas institucionais na formação da representação do aluno pelo professor, embora saliente também a interferência quer da história dos sujeitos participantes na relação, quer as condições institucionais concretas em que interagem.

Um outro autor, Grize, citado por Charlier, considera que "as representações são determinadas a três níveis: o da prática quotidiana do sujeito, o da ideologia definida como discurso que circula na sociedade e o das matrizes culturais de interpretação ou memória colectiva de uma classe social" (1989, pg. 89).

Contudo é de salientar que, também Moscovici, atribui grande importância à determinação social das representações, nomeadamente à influência das estruturas sociais na natureza das próprias representações. Segundo o autor "se queremos compreender a evolução, organização do conteúdo, extensão de uma tal representação é preciso integrá-la como elemento da dinâmica social" (id, pg. 337), ainda que se reconheça a insuficiência de conhecimentos quanto ao modo como os factores sociais exercem a sua acção.

O reconhecimento da determinação social não significa contudo que as representações possam ser inteiramente explicadas pelas formações sócio-económicas - tal como a inversa não é verdadeira -, pois que ambas as formações "têm em parte as suas próprias leis... o seu dinamismo particular" (id, pg. 341). O reconhecimento da determinação social das representações acarreta consigo um melhor entendimento da sua heterogeneidade, no que respeita aos "seus conteúdos, linguagem e princípios cognitivos" (id, pg. 342). Essa heterogeneidade também a encontramos nas sociedades em que as representações se inscrevem, também estas se apresentam como totalidades não homogêneas e de evolução não uniforme em todos os seus planos.

A este respeito, igualmente Gilly (1989), nos fala das representações como "totalidades autónomas" de significações sociais, homogêneas nos seus esquemas dominantes, mas simultaneamente atravessadas de contradições que, segundo o autor, são fruto de compromissos estabelecidos sob a pressão de factores ideológicos e de constrangimentos ligados ao funcionamento "efectivo" do sistema escolar, sendo esses constrangimentos tanto mais pesados, quanto maior fôr o envolvimento dos indivíduos nas situações concretas do quotidiano escolar.

Mas voltando ainda a Moscovici queríamos acentuar que, embora o autor sublinhe a determinação social das representações, o impacto que nelas exerce a estrutura sócio-económica, também não deixa de colocar a interferência de factores sociais menos macroscópicos e de factores psicológicos, como sejam, no caso do seu estudo sobre a psicanálise, o grupo profissional de pertença e suas normas, o grau

de instrução dos sujeitos, as suas motivações e experiências pessoais e de grupo, etc.

A análise da representação - processo remete-nos ainda para a **problemática da sua transformação**. Contudo, antes de abordarmos esta questão, julgamos útil introduzir um outro elemento que enriquecerá o nosso olhar.

Se observarmos a representação do ponto de vista das suas características, verificamos, tal como Abric, que "toda a representação é constituída de três elementos fundamentais: um núcleo central, um conjunto de informações, de atitudes e de crenças organizadas em torno desse núcleo central e um sistema de categorização" (1985, p. 68). Olhemos então este **sistema de categorização**, a que Abric atribui também grande importância.

Trata-se de um sistema que vamos encontrar a jusante e a montante de toda a representação, pois se é verdade que toda a representação se traduz num sistema de categorias, não é menos verdade que a sua constituição se processa determinada por um outro sistema de categorias que lhe pré-existe.

É graças ao sistema de categorias que a representação cumpre o seu papel de ordenamento e sistematização da realidade complexa com que o indivíduo se confronta, facilitando-lhe a comunicação e orientando-lhe o comportamento. É ainda **graças a este sistema que a representação mantém a sua coerência interna e a sua estabilidade**, porquanto as categorias funcionam simultaneamente como filtro da informação pertinente e subsumível no quadro que existe e como grelha "interpretativa" da informação que eventualmente questione o status quo da própria representação.

É justamente deste modo que a representação se apresenta como um processo e um produto cognitivo que se traduz numa verdadeira reconstrução da realidade objectiva, reconstrução na qual jogam o seu papel quer as características do objecto, quer as características do sujeito. O objecto, segundo Abric, "pelas suas próprias características... pelas informações que lhe estão associadas e pelas suas conotações sociais determina em parte o processo da sua assimilação" (id, pg. 74); o sujeito, "através dessa actividade complexa de descodificação e de atribuição de uma significação, através das antecipações que desenvolve e das interpretações ou distorções que formula, está inteiramente presente nas suas representações. Presente pelo seu sistema cognitivo... pelas suas reacções afectivas e pessoais... pela sua dimensão social e pelas referências ideológicas que o determinam" (id, pg. 74).

Intervindo no processo de formação da representação, o **objecto e o sujeito intervêm também no seu processo de transformação** embora, "em todos os casos a evolução de uma representação se opere tendo como objectivo central a manutenção de uma certa

coerência interna que garante a identidade e continuidade do próprio sujeito" (id, pg. 74). Vimos também anteriormente como, através do sistema de categorização o sujeito defende a estabilidade da representação procurando assegurar um certo equilíbrio entre o sujeito e a informação exterior. Se um destes elementos se altera o equilíbrio fica comprometido e a actividade do sujeito desenvolver-se-á no sentido de **preservar o mais possível o núcleo** da representação, integrando sempre que possível a informação que chega, reinterpretando-a e desvirtuando-a se necessário, até ao limite do possível. Mas, se a transformação da representação se revelar imperiosa, então, é pelos elementos periféricos - os elementos exteriores ao núcleo central - que tal transformação terá início, pelo menor número possível desses elementos e assegurando tanto quanto possível a manutenção da sua estrutura.

Flament (1989) fala-nos de uma "zona tampão", situada fora do núcleo central e onde os elementos periféricos desempenham, além do seu papel de esquemas de acção ("scripts"), um papel de defesa do núcleo, sempre que se regista um desacordo entre a realidade e a representação de algum(ns) dos seus elementos. É a absorção desses desacordos pelos elementos ou esquemas periféricos que assegura a estabilidade da representação, a qual só é realmente transformada quando o núcleo central é atingido.

A propósito desta problemática da transformação da representação, Flament aborda uma questão que nos é particularmente cara e que respeita ao facto de duas ou mais sub-populações de uma população relativamente homogénea terem discursos diferentes sobre um mesmo objecto, o que poderá indicar a existência de representações diferentes. No seu entender é de supor que a representação que atravessa as diversas sub-populações dessa população homogénea é a mesma representação, isto é, uma representação com um mesmo núcleo central - senão como poderiam os diversos sub-grupos ter sobre o objecto uma comunicação eficaz? - e que, por razões circunstanciais - que podem eventualmente ter a ver com as práticas individuais -, os seus esquemas ou elementos periféricos podem estar desigualmente activados, gerando por isso discursos diferentes, que dão a aparência de representações diferentes.

Mas voltemos à problemática da transformação das representações. Também segundo Abric, **só podemos falar em efectiva transformação da representação, quando é o próprio núcleo central que é posto em causa** e confrontado com a necessidade de mudança. Podemos referir ainda as investigações de Moliner (1987), como um reforço a esta tese relativa ao processo de mudança das representações.

Segundo Flament (1989) **as práticas sociais desempenham um papel decisivo na transformação das representações** - em função do grau de radicalidade do seu confronto com as representações, assim as práticas podem desencadear uma brutal transformação daquelas ou, pelo contrário, podem ir gerando um processo de transformação

gradual, sem rupturas bruscas com o passado. Também Gilly verifica que só se registam mudanças significativas nas representações, quando se verificam mudanças no papel e nas práticas dos sujeitos estudados.

É interessssante sublinhar como **o problema da relação das práticas com as representações, passa por uma abordagem daquelas a montante e a jusante destas**. Abric centra a sua investigação no estudo do impacto das representações nas práticas, nas condutas de interacção - mas também reconhece o interesse e recomenda o estudo da influência das práticas na formação e transformação das representações, aspecto aliás particularmente focado por Flament.

-.-

1.5. O estudo das RS

Na sequência da teorização de Moscovici sobre as RS, desenvolveu-se sobre estas um considerável número de estudos, em ramos diversos da psicologia e noutras ciências humanas. No campo da psicologia, elas foram objecto de estudo em áreas tão distintas como a da Psicologia Clínica (Kelly e Frausella - Bannister, por exemplo) e a Teoria do Tratamento da Informação (Lindsay - Norman, por exemplo). Contudo o conceito surgiu e ocupou um lugar especialmente importante na Psicologia Social, área em que preferencialmente nos situamos, e que aliás orientou a abordagem do conceito a que anteriormente procedemos.

A **Psicologia Social** interessa-se fundamentalmente pela interacção dialéctica entre o indivíduo e o social, pelo que **o conceito de RS se revela do maior interesse neste campo**, visto que se apresenta como "um instrumento de análise de fenómenos que são simultaneamente psicológicos e sociais" (Scianno, 1985, pg. 42). Segundo este autor a RS interessa à psicossociologia também porque "ela se apresenta como uma organização psicológica que desempenha uma função psicossociológica" (id, pg. 43), enquanto contribui para "os processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais" (Moscovici, 1961, pg. 75) e porque "elas moldam esta realidade meio psíquica, meio imaginária, que é a realidade social" (id, 1984, pg. 7).

Na caracterização que anteriormente fizemos do conceito de RS, acabámos por colocar questões de raiz metodológica. Julgamos que é fácil deprender que a abordagem dos problemas através do modelo das RS - modelo que se filia, mas distingue, da abordagem cognitiva - traduz um corte relativamente ao enfoque behaviorista e neobehaviorista. Neste último são os estímulos objectivamente observáveis e as respostas manifestas que interessam, nenhuma atenção sendo concedida ao que é latente, ao implícito, ao que não é directamente observável. Ora no quadro do modelo das RS o que importa são justamente as significações que o sujeito atribui ao objecto/"estímulo", as quais reconstroem e remodelam este e

exercem nestas condições uma função orientadora das condutas, mais, uma função prefiguradora das mesmas.

A propósito da **representação - produto** de que Abric nos fala, salientámos o facto de o autor considerar que o seu estudo se deve processar mediante uma **análise descritiva com dois objectivos: detectar as principais dimensões da representação e detectar a sua organização, nomeadamente o seu núcleo central**; vimos igualmente as dificuldades metodológicas específicas que se levantam à detecção deste núcleo. Registe-se a propósito que Jodelét distingue a existência de dois tipos de orientação, não inconciliáveis, no estudo do conteúdo das representações, consoante este "seja tratado como campo estruturado ou como núcleo estruturante (id, pg. 55), o que parece remeter para a admissibilidade de se estudar a organização da representação, sem obrigatório recurso ao modelo do núcleo central.

Relativamente ao estudo da **representação enquanto processo**, vimos como ele nos remete por um lado para a análise dos mecanismos psicológicos forjadores da própria representação e por outro lado para o equacionamento dos factores - variáveis que interferem na formação e mudança das representações, factores que as moldam ao mesmo tempo que por elas são moldadas. Aqui, a consideração dos factores sociais revela-se da maior importância pois que é no e através do social que as RS se produzem e vivem; contudo, uma vez que os indivíduos delas se apropriam, naturalmente que a sua história pessoal, a vivência da sua relação com o objecto da representação numa dada situação concreta, são factores que também têm o seu papel na representação considerada.

Na sua obra "Cooperação, Competição e Representações Sociais" (1985), Abric fez uma apresentação detalhada das técnicas experimentais utilizadas no seu estudo sobre o impacto das representações em situação de interacção conflitual. Não cabe aqui a descrição exaustiva desse estudo, mas gostaríamos de sublinhar algumas outras questões de metodologia aí levantadas e que foram particularmente relevantes para a concepção geral da nossa pesquisa.

Com efeito na apresentação da sua metodologia, Abric, ao mesmo tempo que valoriza e criticamente discute **o recurso ao estudo experimental** das representações, não deixa de referir que o mesmo **"supõe uma análise prévia destinada a definir as dimensões possíveis e os elementos constitutivos da representação... é por isso que o questionário - mais ou menos aberto - permanece um importante instrumento desta exploração"** (id, pg. 79). E mais adiante, ainda a propósito do tratamento da **representação**, como variável dependente, na situação experimental criada, **o autor define-a operatoricamente como "um conjunto de opiniões e de atitudes formuladas pelo sujeito... a propósito do objecto considerado"** (id, pg. 91), **as quais foram recolhidas por questionários elaborados na sequência de entrevistas não directivas**, realizadas junto de vinte indivíduos, com características idênticas às dos indivíduos da situação experimental.

Ou seja, o autor expressamente considera que, os questionários e as entrevistas, apesar dos seus inconvenientes - (produzem discursos mediatizados pela linguagem e não independentes das questões levantadas pelo próprio investigador) - continuam a ser os instrumentos mais adequados para a recolha do conteúdo das representações, recolha essa que é prévia à instauração da pesquisa experimental. Mas é de facto de sublinhar que, apesar da utilidade e vantagens destes instrumentos - particularmente das entrevistas, tendo em conta a riqueza de informação que proporcionam -, na verdade, também eles não nos permitem alcançar a representação na sua integralidade. Tratar-se-á aliás de uma suposição que, segundo Gilly, relevaria da pura utopia (1981, pg. 36), particularmente no que respeita à representação do outro. Com efeito, os instrumentos utilizados, são naturalmente contaminados pelo próprio investigador que os selecciona e/ou constrói; sucede ainda que, através deles, o que trabalhamos, o que investigamos, destacam alguns autores, é o discurso do sujeito (a representação declarada), discurso produzido numa dada situação concreta, num contexto próximo, que também o contamina.

Já Jodelet considera esta situação, não como um obstáculo, mas como uma situação naturalmente inerente ao estudo, senão ao próprio modelo, das RS: "O estudo do fenómeno cognitivo, faz-se a partir de conteúdos representativos, apreendidos em diversos suportes (linguagem, discursos, documentos, práticas, dispositivos materiais) sem que isso leve a pressupor, para alguns autores, a existência correspondente de fenómenos intra individuais ou hipostases colectivas (espírito, consciência de grupo)" (Jodelet, 1989, pg. 55). Tratar-se-ia pois de operar sobre "conteúdos objectivados", sendo aliás aqui que se joga, segundo a autora, uma diferença significativa entre a psicologia cognitiva e o modelo das RS, justamente no modo distinto como uma e outra abordam o fenómeno cognitivo: a psicologia cognitiva "refere-se a objectos e processos hipotéticos apreendidos indirectamente através da realização de tarefas intelectuais, provas de memorização, por exemplo. A abordagem social das representações trata de uma matéria concreta, directamente observável, ainda que a organização latente dos seus elementos seja objecto de uma reconstrução por parte do investigador" (id, pg. 55).

Um outro problema que comumente se levanta a propósito do estudo das RS reside no facto de recolhermos **discursos individuais** e através deles **representações individuais**, quando é a **representação social** - socialmente produzida e partilhada - que visamos alcançar. O "social" é pois uma dimensão cuja operacionalização oferece também as suas dificuldades.

Segundo alguns autores a natureza socialmente partilhada da representação só pode ser operacionalmente definida através das "características partilhadas por um grupo de indivíduos" (Charlier, id, pg. 56) e mediante o recurso a análises não só de carácter descritivo, mas também comparativo. Já a questão da **gênese social das representações** porventura "põe ao psicólogo problemas de método

que ele por si só não pode resolver, se é que eles são resolúveis" (Gilly, 1981, pg. 35), ou seja, faz necessariamente apelo a uma abordagem multidisciplinar do fenómeno representacional em análise.

Abric destaca também as dificuldades metodológicas que se levantam na análise dos dados, visto que essa análise "não se encontra ainda suficientemente "armada" para apreender a organização complexa, a estrutura interna e as operações que se põem em marcha para produzir ou transformar uma representação" (id, pg. 59). Como já atrás referimos essas dificuldades são particularmente pesadas na identificação do que constitui o **núcleo central** de uma representação, sendo que segundo o autor, a sua pesquisa pode ser ensaiada tendo em conta duas das suas características: "primeiro a de ser o organizador da representação (análise estrutural), em seguida, a de ser o elemento estável, resistente de toda a representação" (id). Abric também ensaiou um outro método mais fino e muito mais complexo, a que já fizemos referência, a análise de similitude.

Uma outra pista avançada por Abric e Vacherot (1976) para análise da **estrutura da representação**, nomeadamente em estudos que envolvem fenómenos de interacção, reside na **procura da existência de uma estrutura hierárquica** entre os diversos elementos da representação, sem prejuízo quer da análise do mecanismo da sua constituição e evolução, quer da sua relação com os comportamentos. Aliás, segundo os autores, estes temas, deveriam constituir **temas centrais no estudo dos fenómenos de interacção** (estrutura da representação, formação e evolução da representação, relação entre representação e conduta) sendo que, sobre as dificuldades que se colocam a sua abordagem, já fizemos referências anteriores.

Em conclusão, sublinhamos que o problema da análise dimensional e estrutural das representações é um problema que continua sem ter uma solução verdadeiramente satisfatória, já que **hoje em dia "nenhuma técnica aparece (...) como incontestavelmente superior às outras"** (Abric 1987, pg. 93), facto que leva este autor a concordar com Flament, considerando que **"é provavelmente um certo pluralismo metodológico** que combine a análise de similitude, a análise multidimensional e a classificação hierárquica que poderá permitir avançar na análise das representações" (id, pg. 93).

Um problema metodológico que igualmente se coloca a propósito do estudo das RS é o da natureza dos **objectos sociais que "merecem" ser estudados no quadro da Teoria das RS**. Trata-se aliás de um problema levantado por Gilly no decurso de um seminário sobre Representações Sociais (1990) e onde o autor coloca a questão como uma questão em aberto. Contudo, se bem percebemos, Gilly avançou a hipótese de que os objectos sociais que "merecem" um estudo no quadro das RS são os grandes objectos sociais, objectos suficientemente macroscópicos, que se revestem de grande significação social, facto que desaconselharia a multiplicação excessiva deste tipo de estudos.

É interessante evocar a este respeito, considerações feitas por Moscovici, logo nas observações preliminares da sua obra "La psycanalyse, son image, son publique" (1961), a propósito da desejável colaboração entre a Sociologia - mais concretamente a Sociologia do Conhecimento -, a Psicologia Social e a Antropologia, no estudo das RS. Segundo aquele autor, a RS é um tema que, por sua vez, integra uma família de temas, que constituem objectos de estudo, presentes, em qualquer das citadas disciplinas. Contudo, o autor esforça-se por clarificar as distinções existentes no modo como cada uma das disciplinas aborda as visões do mundo, as RS, as ideologias, os mitos, enfim, toda esta "família de conceitos" que lhes é comum.

No que respeita à Antropologia, Moscovici sublinha que, apesar dos objectivos semelhantes - no estudo dos mitos, das técnicas culturais e sua repercussão nas condutas sociais -, uma oposição se introduz e que deriva do facto desta disciplina levar a cabo aqueles estudos em sociedades mais elementares que as nossas. A natureza das sociedades contemporâneas, nomeadamente a sua maior mobilidade social, introduz nas diversas modalidades de pensamento, um grau de heterogeneidade e liberdade que, pela sua descontinuidade relativamente às sociedades mais elementares, reclamam especificidade no estudo.

No que respeita à Sociologia do Conhecimento, apesar dos pontos de encontro com a Psicologia Social, também o autor se preocupa em estabelecer as diferenças. Assim, enquanto que, no seu entender, a Sociologia das visões do mundo se interessa sobretudo pelos grandes objectos sociais - como sejam, por exemplo, as correntes religiosas e políticas ou o papel dos grandes homens -, a Psicologia Social encontra-se pelo contrário "mais próxima da reacção dos indivíduos ou dos grupos com objectivos colectivos, atenta à sua implicação normativa e afectiva" (id, pg. 7) e procura "analisar o modo concreto como os homens se orientam ou edificam a sua imagem do mundo" (id, pg. 7). Ou seja, especifica o autor, enquanto que o estudo dos processos ideológicos no campo da Sociologia é abstracto e conduzido a um nível superior, no campo da Psicologia Social esse estudo é mais concreto e é conduzido a um nível mais inferior. Poderíamos dizer, com Jodelet (1989) que, o que está em jogo, é a nossa maneira de pensar e interpretar a realidade quotidiana, a nossa realidade quotidiana.

Assim, a abordagem da Psicologia Social, embora não menos essencial, não se apresenta com a vastidão e universalidade próprias do campo da Sociologia. E isto porque, no dizer de Moscovici, constitui papel essencial da Psicologia Social, "desvendar o mecanismo específico da edificação dos comportamentos e das estruturas intelectuais de grupos determinados numa situação determinada." (id, pg. 12).

Apesar desta diferenciação de campos, a generalidade dos investigadores, devido à complexidade do conceito de RS, reconhece a vantagem na colaboração das várias disciplinas do campo das

ciências humanas no seu estudo, muito especialmente o contributo conjunto da Psicologia e da Sociologia.

As investigações que sobre as RS têm sido levadas a cabo não parece que se tenham afastado deste programa. Se olharmos essas investigações segundo o esquema utilizado por Abric (1985) podemos detectar os seguintes campos de estudo:

- 1) as investigações que exploram as RS elaboradas a propósito de conceitos, noções ou situações (cultura, saúde e doença, doença mental, corpo, justiça, artesanato, cidade, papel social da mulher, relações professor-aluno, deslocamento e mobilidade, etc.);
- 2) investigações que no quadro das RS analisam as interacções em situação de jogo experimental;
- 3) e as investigações que com o quadro das RS se deslocam para outros domínios da Psicologia Social, fundamentalmente, para a análise dos fenómenos de grupos.

Podemos verificar que, naturalmente, se regista uma diminuição de amplitude do universo representacional explorado quando o método experimental - recomendado, mas não utilizado ao tempo por Moscovici - é introduzido. É isso que se verifica por exemplo na pesquisa de Abric sobre o impacto das representações nas interacções que se estabelecem em situação de jogo experimental, sendo que o autor tem o cuidado de expressamente clarificar a natureza "social" das representações que se propõe estudar no seguinte sentido: antes de mais elas têm uma função social, isto é, uma função de "elaboração e orientação de um comportamento social - a interacção" (id, pg. 82) e social ainda porque ela "veicula e repousa num conjunto de normas e estereótipos sociais e exprime assim, pelo menos em parte, a ideologia do sujeito e do seu grupo social" (id, pg. 82).

.

..

2. As Representações (Sociais) no Campo Educativo

Na sua mais recente revisão de literatura sobre as "Representações Sociais no campo educativo" (1989), Gilly começa por referir que poucas pesquisas têm sido realizadas na campo educativo, expressa e

directamente centradas nas representações sociais, sendo que, aquelas que têm sido feitas, "apenas estudam alguns aspectos ou algumas manifestações das representações" ou "apenas as evocam enquanto factores ou determinantes subjacentes... para explicar resultados relativos a factores que não têm por si próprio, estatuto de representações sociais..." (id, pg 363).

E contudo o conceito de RS parece ser um constructo útil à compreensão do processo educativo. Essa utilidade advém, por um lado, da convicção largamente partilhada quanto à necessidade de introduzir uma viragem no olhar da psicologia, nomeadamente da psicologia social: essa viragem implica que, se quisermos compreender os factos educativos, nomeadamente a interacção educativa, devemos abandonar o recurso exclusivo à observação dos mesmos e preocuparmo-nos antes ou também com os factos internos, com as significações e cognições que lhes estão associadas. Trata-se nesta nova psicologia social, de atribuir grande importância à determinação das condutas pelos processos cognitivos internos, dado que a reacção do sujeito não é vista como o resultado directo de um estímulo, mas sim em função da representação que o sujeito elabora a seu propósito.

A utilidade do conceito de RS na pesquisa em educação, também se revela no facto de, enquanto "conjunto organizado de significações sociais", aquele conceito se oferecer como uma "via nova para a explicação dos mecanismos através dos quais factores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os seus resultados" (Deschamps, 1982, citado por Gilly, 1989, pg. 364). Ou seja, tal como vários autores sublinham, embora as situações educativas sofram a determinação de factores sociais externos, a verdade é que nelas próprias se engendram fenómenos que não estão de imediato e expressamente inscritos naqueles factores, ainda que, com eles mantenham, estreitas relações - é justamente esse o caso das RS que atravessam o campo educativo, que a seu propósito se elaboram e que condicionam o que nele ocorre.

Acresce que a interferência das RS - e tendo apenas como referência estudos conduzidos no terreno - pode ser analisada aos mais diversos níveis do processo educativo: desde um nível muito global, relativo à instituição escolar no seu conjunto (as representações sobre a escola de que são portadoras esta ou aquela categoria de indivíduos), a níveis mais parcelares, como os tidos em conta, por exemplo, nos estudos que se centram no que ocorre na sala de aula, designadamente estudos sobre a construção da "estrutura social" ou "estrutura de participação na turma" ou nos estudos sobre a construção dos "saberes".

Por outro lado, e como Gilly sublinha (1989), o estudo das RS no campo educativo pode revelar-se útil também para a compreensão de questões gerais das RS, como sejam as relativas aos processos de formação, mudança e transformação das RS nos e pelos grupos, à sua apropriação pelos indivíduos ou grupos, às suas funções.

Ou seja, apesar de se tratar de uma teoria originalmente não construída no campo educativo, ela pode vantajosamente ser usada na Psicologia da Educação, desde que a especificidade desta seja considerada desde a raiz. Por outro lado, o seu uso parece poder avançar contributos significativos para o esclarecimento de questões que no campo geral da teoria das RS se mantêm em aberto.

2.1. O estudo da interacção educativa

O estudo da interacção educativa aparece nos dias de hoje, como um tema especialmente significativo das investigações em Psicologia Educacional. É este facto que leva C. Coll e I. Solé (1990) a considerá-la como um campo privilegiado e promissor de estudos, campo onde convergem investigações que durante muito tempo se ignoraram, terreno fundamental para a compreensão dos processos de mudança que ocorrem em contexto educativo escolar.

Aliás, sendo a Educação, o processo educativo, uma actividade social por excelência, uma peça quotidianamente ensaiada na rede de relações da Escola, inimaginável nos é hoje a possibilidade de compreender e explicar esse processo à margem do estudo e compreensão das relações que entre si estabelecem os principais actores em presença: professores e alunos.

Durante décadas, o estudo da interacção educativa foi realizada sob a influência determinante das psicologias atomista e condutista e conduziu a investigações muito diversificadas. Desta linha de pesquisas são exemplos bem significativos as investigações conduzidas sobre os professores eficazes, sobre os métodos eficazes de ensino ou ainda sobre o que se passa nas salas de aula, o seu clima. Estes estudos tinham como objectivo principal a descrição exaustiva e "objectiva" dos comportamentos verbais e não verbais de professores e alunos, descrição realizada com a ajuda de sistemas de categorias mais ou menos sofisticados

Não nos propomos discutir aqui as dificuldades e as limitações reveladas por esta direcção de pesquisa da interacção educativa. Sublinhemos apenas, em favor da nossa opção de trabalho, que o inventário de comportamentos não tem provavelmente condições de por si só captar componentes que são essenciais na dinâmica da interacção educativa, nomeadamente as significações pessoais e/ou as significações partilhadas pelos personagens em presença, bem como o contexto e a duração em que a interacção ocorre.

Aliás, já nos anos 70, Hargreaves sublinhava as limitações do método das categorias no estudo da interacção educativa, considerando que ele nos afasta da própria realidade da turma, da sua vida e destacando que, é na própria recolha dos dados, que reside a fragilidade do método.

Diga-se a propósito que Hargreaves apresenta também uma posição relativamente crítica quanto ao estudo experimental das interacções, considerando que apesar do seu interesse académico e da engenhosidade das situações criadas, elas se afastam contudo das situações reais e conduzem a resultados cuja tradução nestas interacções é por demais problemática.

A observação participante e a entrevista constituem instrumentos chaves da metodologia defendida por este autor. Aliás, o recurso ao método etnográfico é particularmente dominante nos **investigadores que se reclamam do quadro teórico do interacionismo simbólico** de que Hargreaves se encontra próximo. Reclamando-se das concepções de G. Mead sobre o funcionamento da vida social, aqueles investigadores, estudam a interacção educativa, "não com o uso de provas, medidas ou experiências" (S. Delamont, 1987, pg. 25), mas através da "observação participativa, visto que o observador fala com as pessoas que está a estudar e toma parte com elas, na sua actividade" (id). Uma atitude de rejeição de teorizações sociais globais e do recurso ao método experimental vai a par da opção metodológica atrás enunciada, centrada no "estudo da interacção cara a cara nas escolas e nas salas de aula" (id, pg. 33).

As críticas que têm sido dirigidas ao interacionismo simbólico, ao seu reducionismo de análise, são objecto de séria atenção por parte de alguns pesquisadores desta corrente que parecem reconhecer as limitações daquela abordagem e a necessidade de as superar. É assim que S. Delamont, ao mesmo tempo que mantém as suas abordagens fundadas no quadro teórico do interacionismo simbólico, "procura evitar algumas das ciladas da sua forma de abordagem" (id, pg. 34): "as forças principais da abordagem interacionista têm sido as análises das negociações cara a cara... Mas deixar de considerar a relação entre essas análises e os processos sociais e económicos de grande escala tirar-lhes-ia todo o sentido" (id, pg. 34). Contudo, como dissemos, a referência ao quadro teórico de G. Mead mantém-se, naquilo que são os seus aspectos principais.

Os estudos da dinâmica de grupo constituem também uma importante linha de pesquisa sobre a interacção professor/aluno, desenvolvida no quadro do grupo turma. Realizadas sob a influência da psicologia dos pequenos grupos ou grupos restritos, estas pesquisas desenvolveram-se a partir dos anos trinta e organizaram-se em referência a quadros teóricos e metodológicos de natureza plural: a psicossociologia é uma referência importante, mas a psicanálise e a sociologia têm também papel de relevo nesta corrente de estudos.

As investigações sobre os objectivos do grupo-turma, as comunicações e percepções interpessoais que o atravessam e a

posição central do professor referenciam três das principais áreas de estudo deste tipo de abordagem.

Hoje, acompanhando C. Coll e I. Solé, podemos dizer que o estudo da interacção professor-aluno já não se encontra presidida "pela preocupação em identificar as chaves da eficácia docente e pela exigência da objectividade na categorização do comportamento. O interesse desloca-se quer directamente para o próprio processo de interacção, quer para os factores de natureza diversa que nele convergem... dando entrada aos processos encobertos como elementos chave para a compreensão dos processos interactivos que se estabelecem entre o professor e os alunos na aula" (1990, pg. 321).

É assim neste quadro que, o estudo das representações que atravessam e estruturam a interacção educativa (especialmente as representações que os parceiros em presença um sobre o outro constroem e aquela(s) que constroem sobre os outros elementos da situação), nos aparece também como uma interessante e nova direcção de pesquisa.

Mas antes de caracterizarmos esta abordagem, nomeadamente nos termos em que Gilly no-la apresenta, clarifiquemos o que define esse campo, **o campo da interacção educativa**, tendo como pano de fundo a análise a que C. Coll e I. Solé submetem o tema (1990).

Comecemos por referir que, o que define a interacção educativa, não é tão só o facto de se encontrarem dois ou mais "actores" em relação, mas também o facto desses actores terem papéis distintos e complementares - o papel de professor e o papel de aluno -, determinados pelo lugar que cada um deles ocupa na estrutura social em que interagem.

Por outro lado existe um contexto institucional mais vasto que, ao mesmo tempo que define o estatuto do professor e do aluno, os incumbe do cumprimento de uma tarefa - a tarefa instrucional -, a qual reclama inexoravelmente o concurso dos dois parceiros, para que cabalmente seja resolvida ou alcançada, ou seja, reclama que ao nível da sala de aula, seja construído um verdadeiro contexto de interacção.

Parece assim que, a prossecução da tarefa educativa, não pode prescindir, ao nível da sala de aula, daquilo que Wertsch (1984) designa por uma "definição compartilhada, intersubjectiva" da situação, à qual porventura só é possível aceder, a partir da "definição intrasubjectiva" da situação e através de processos de negociação mais ou menos explícitos, que permitam superar esta última definição.

Poderíamos acrescentar que, para essa definição compartilhada da situação, "duas peças são essenciais: a montagem daquilo que Green (1983) designa por "estrutura de participação" ou "estrutura social" - a definição partilhada, intersubjectiva dos direitos e deveres das partes - e ainda, a montagem da "estrutura de conteúdo" ou "estrutura

académica" -, que remete para os conteúdos e para a estrutura das actividades propriamente escolares.

Estas estruturas e a sua articulação são condição e produto do trabalho conjunto que professor e aluno levam a cabo em torno da tarefa educativa que os une; elas compoem o próprio contexto da interacção educativa, elas são as significações partilhadas sem as quais, dificilmente, se pode assegurar o desenvolvimento do processo educativo.

É porventura da capacidade revelada pelo professor e pelo aluno em ultrapassarem os respectivos "marcos pessoais de referência" (Green, Weade e Grahan, citados por Coll, id) e em se aproximarem, através da acção conjunta, da construção de "marcos interpessoais de referência" (id), no quadro do contexto objectivo em que se movem, é porventura dessa superação, que depende o êxito do próprio processo educativo.

Sublinha-se que, tal construção, ocorre geralmente num contexto relacional que Hargreaves (1978) define como "assimetricamente contingente", ou seja, ocorre num contexto onde frequentemente se regista uma enorme disparidade de direitos e poderes entre os dois participantes, disparidade resolvida em favor do professor. É desta situação que poderá decorrer - e frequentemente decorre - a tentação do professor, usando desse poder, proceder a uma definição unilateral da situação, seguindo-se daí a expectativa de adaptação do aluno à definição imposta.

É óbvio que, em tal situação, só por hipocrisia podemos falar em "construção" de marcos interpessoais de referência. Tal tipo de construção exige, como condição prévia, a participação de ambas as partes, ainda que tenhamos de admitir que, a relação de papéis que compoem a situação educativa, conduz em regra ao estabelecimento de uma relação de carácter assimétrico. Mas este dado, só reforça a enorme responsabilidade que cabe ao professor no processo educativo; o seu contributo é decisivo no estabelecimento de um clima "negocial" favorável à construção das referências partilhadas, ainda que, se concordarmos com Hargreaves, tal construção partilhada, não ultrapasse os limites de um "consenso de funcionamento", não vá além de uma "pseudo-concordia". Isto é, segundo aquele autor, aquilo que se verifica geralmente, é o estabelecimento de um consenso em que nenhuma das partes está inteiramente satisfeita com a outra e com a situação e em que, quanto à definição desta, só parcialmente podemos falar de congruência e compatibilidade.

Feita esta referência a alguns dos métodos mais usuais no estudo da interacção educativa e tendo-se procurado proceder a uma sintética clarificação do seu campo, observemos então o **contributo desenvolvido no quadro da teoria das RS.**

Segundo **Gilly** a psicologia relacional, isto é, a psicologia que estuda os problemas referentes à relação professor-aluno, que se preocupa com as condições relacionais mais favoráveis à prossecução dos objectivos educativos, constitui uma das direcções centrais de pesquisa da psicologia da educação dos dias de hoje.

Gilly preconiza que essa psicologia relacional privilegie o estudo da situação educativa vivida ao nível da própria turma, reconhecendo que, a este nível, dois tipos de factos merecem consideração: por um lado, os próprios comportamentos dos parceiros em presença, o modo como objectivamente se comportam e interagem; por outro lado, os fenómenos da representação, nomeadamente da representação mútua professor-aluno, entendidos como essenciais à compreensão dos seus comportamentos.

É nesta segunda direcção que se orientam as investigações de Gilly, dado considerar que, subjacente ao jogo da interacção professor-aluno, desempenha papel particularmente importante a significação que cada um dos parceiros em presença mutuamente se atribuem e ainda, a significação que atribuem quer ao contexto em que interagem, quer à tarefa em que se encontram envolvidos. Este processo de atribuição de sentido revela-se especialmente importante na elaboração das comunicações e comportamentos sociais, constituindo pois um factor de compreensão das mesmas.

Contudo, esta perspectiva, não conduz o autor a uma abordagem da relação pedagógica, exclusivamente centrada na análise descritiva dos fenómenos representacionais que directamente a atravessam - estes articulam-se com factores mais amplos. Uma visão científica da turma como "sistema social interactivo" (Gilly, 1989, pg. 375,6), implica a compreensão do seu funcionamento "por referência a um meio social mais vasto" (Gilly, 1989, pg. 375,6). Segundo Gilly a psicologia da relação educativa só faz sentido se entendermos o peso determinante dos factores sociais e sócio-institucionais (objectivos educativos, processos e métodos educativos, estruturas, modalidades de funcionamento da instituição, referências ideológicas...) no destino da relação. A via preferencial para o estudo da relação professor-aluno é pois aquela que postula a existência de um modelo de relação educativa imposto pela instituição educativa, ela própria historicamente marcada. A margem de liberdade dos parceiros da relação e nomeadamente do professor é assim vista como fortemente limitada pelos constrangimentos impostos pela instituição que o emprega. Daqui decorre a convicção que, nenhum dos grandes problemas com que a escola se confronta, pode ser resolvido localmente; nada de verdadeiramente essencial pode ser transformado ao nível da relação pedagógica se os processos educativos e sobretudo se o quadro institucional se mantiverem inalterados.

Consequentemente, a **psicologia da relação educativa** preconizada, não se centra em factores de personalidade, não se apoia numa psicologia da pessoa, mas sim numa **psicologia dos personagens**, atenta ao papel desempenhado pelo professor e aluno no quadro

institucional em que interagem. Segundo Gilly, uma psicologia da relação educativa centrada naqueles factores de personalidade só pode conduzir a explicações e soluções de carácter ilusório; a consideração dos traços de personalidade só poderá pois revestir-se de algum interesse se integrados num contexto de outra ordem. Anote-se em reforço de tal tese que, a relação educativa é compatível com os mais diversos tipos de personalidade, o que, segundo o autor, não exclui as vantagens que podem advir de intervenções apostadas na formação e mudança de atitudes favoráveis a um adequado desenvolvimento da relação pedagógica.

Segundo Gilly, também uma psicologia da relação educativa, centrada no "modelo da eficácia", parece destinada a sucessivas decepções. O pressuposto da vantagem de um modelo de relação pedagógico sobre outro, diferenciados em função das características próprias das situações concretas (objectivos educativos particulares a cada matéria ensinada e/ou características físicas, psicológicas ou psicossociológicas dos alunos implicados, por exemplo) também não tem, segundo o autor, condições de autonomia explicativa.

Embora com algumas nuances, esta caracterização do que deve ser uma psicologia de relação educativa, encontra-se presente em várias produções de Gilly da década de 80.

Contudo o autor acrescenta ainda outros importantes elementos caracterizadores daquela abordagem. Com efeito, apesar da importância concedida ao estudo das representações e à sua articulação com sistemas sociais e sócio-institucionais mais vastos, tal estudo só ganha relevância no campo da psicologia da educação, se fôr continuado por uma compreensão das relações entre representações e comportamentos.

Neste sentido, Gilly fez referência a duas possíveis direcções de pesquisa, aliás já em desenvolvimento: uma delas interroga-se sobre as relações entre as representações que o professor forma do(s) aluno(s) e o comportamento efectivo deste(s); uma outra interroga-se quanto à incidência dos fenómenos de representação, sobre a natureza e eficácia dos comportamentos pedagógicos dos professor. Porque esta segunda linha de pesquisa se aproxima mais das nossas preocupações, acompanhemos a análise e caracterização a que Gilly a submete.

Gilly analisa neste segundo quadro três tipos de investigações:

- 1) investigações sobre a relação entre a exactidão da percepção do aluno pelo professor e a sua eficácia na aprendizagem dos alunos - trata-se de investigações desenvolvidas no quadro da corrente teórica da empatia e de que são exemplo os trabalhos de Gage.
- 2) investigações sobre a influência que exercem no comportamento dos professores, as informações relativas à percepção que os alunos têm a seu respeito - trata-se de

investigações desenvolvidas no quadro da teoria da congruência cognitiva e do que são exemplo os trabalhos de Gage, Runkel, Chatterjee.

- 3) investigações sobre os efeitos das expectativas do professor no seu próprio comportamento e no comportamento do(s) aluno(s) que são objecto dessas expectativas - trata-se de investigações desenvolvidas no campo da psicologia social experimental e de que é exemplo paradigmático a investigação conduzida por Rosenthal e Jacobson.

Segundo Gilly, apesar do manifesto interesse destas investigações, elas não têm conduzido a resultados suficientemente conclusivos. No seu entender tal facto deve-se, entre outras razões, à insuficiente consideração da especificidade e complexidade da situação educativa e das condutas interactivas que nela ocorrem.

A complexidade da relação entre os fenómenos de representação e a interacção educativa revela-se na pertinência de questões como estas:

- Representações semelhantes nos sujeitos traduzem-se em condutas semelhantes desses sujeitos?
- Representações semelhantes nos sujeitos traduzem-se em conduta diferentes desses sujeitos?

A resposta a estas questões exige porventura que se considere a significação que as representações tomam para os sujeitos: representações semelhantes no seu conteúdo, não traduzem necessariamente uma homogeneidade de significação das mesmas no universo representacional do sujeito. É assim que uma mesma representação pode intervir como orientadora da conduta do sujeito ou pelo contrário intervir, a posteriori, como legitimadora desse comportamento ou ainda como um instrumento de reparação/compensação.

Apesar das dificuldades, mantem-se a necessidade de prosseguir estudos sobre a relação das representações e das condutas, sendo que, tendo em conta a especificidade e complexidade da situação educativa, o estudo do impacto dos fenómenos da representação - nomeadamente da representação do outro - não pode deixar de considerar factores tais como, as concepções educativas dos professores, a natureza das situações pedagógicas e os objectivos e constrangimentos institucionais.

Pela importância de que se revestiu na génese da nossa própria pesquisa, julgamos pertinente referenciar sinteticamente o modo como **Abriç** encara o estudo da interacção, ainda que, na sua investigação, utilize uma metodologia bem distinta da nossa - o

método experimental -, e não tome como objecto o estudo interacção educativa.

Abrie atribui ao **estudo das interacções um lugar privilegiado no campo da Psicologia Social**, identificando-o aliás como seu objecto de estudo. O autor, na sua obra "Coopération, compétion et représentations sociales" (1987), propõe-se desenvolver o estudo da interacção, designadamente da **interacção conflitual**, estabelecendo como hipótese geral da sua investigação que "o comportamento de um individuo numa situação de interacção decorre não das características objectivas desta situação, mas da sua representação da situação"(id, pg. 81), ou seja da representação de si, da representação do outro e da representação da tarefa.

A sua investigação decorre no quadro de uma **abordagem** que expressamente começa por designar de **cognitiva**, na medida em que respeita um postulado base deste tipo de enfoque: a sobrevalorização do subjectivo relativamente às características objectivas do meio, ou seja, o reconhecimento do papel activo do sujeito na relação que mantém com o objecto e na reconstrução interna desse objecto, reconstrução à qual é reconhecido um papel determinante na reacção do sujeito.

Mais adiante, na mesma obra, considera que **as abordagens** que decorrem **no quadro das representações sociais**, embora em linhas gerais se filiem numa perspectiva cognitivista, representam contudo em relação a esta um salto qualitativo, pela radicalidade com que encaram o papel activo do sujeito na reestruturação da realidade e pela confluência nesse processo, de dimensões de natureza psicológica, ideológica e sociais. Segundo o autor, a noção de RS, embora integrando os mecanismos cognitivos clássicos - referências aos sistemas de categorização e interpretação da realidade, os quais interpõem entre esta e o sujeito um filtro orientador dos processos de descodificação dessa realidade -, ultrapassa este plano na medida em que remete para uma "produção original, uma remodelagem completa da realidade... onde as conotações da ideologia pessoal ou... colectivas têm um lugar essencial" (id, pg. 77).

É a esta realidade interna que o sujeito vai reagir, é com ela e através dela que se confronta com o mundo e com os outros, munido de um sistema de expectativas e antecipações que, a priori, condicionam o que vai acontecer. Assim, na interacção, a realidade subjectiva é sobrevalorizada relativamente às características objectivas do outro, do comportamento do outro - pelo contrário, é o outro e o seu comportamento que vão ser compreendidos à luz dos "a priori" do sujeito.

O corte com o postulado neo-behaviorista é pois evidente: embora sem negar o peso dos factores externos, na verdade o que está em jogo não é tanto a explicação das interacções através de variáveis objectivas, mas antes a sua explicação através da realidade simbólica.

Abric propõe-se realizar este estudo utilizando a situação de jogo experimental (dilema dos prisioneiros) e enuncia como **elementos essenciais de uma situação de interacção conflitual, o sujeito, o seu parceiro, a tarefa que os une e o contexto que os cerca**. Mas a importância capital do sujeito não deixa de ser sublinhada na sua actividade de apropriação e reconstrução da realidade exterior, actividade através da qual, o exterior desempenha o seu papel na atitude do sujeito face a ela e no seu comportamento quando em situação de interacção. Podemos pois dizer que, em situação de interacção conflitual, o papel do parceiro, da tarefa ou do contexto é sempre mediatizado pela significação que o sujeito lhes atribui, e se atribui, pela representação que elabora a seu respeito em função de um sistema cognitivo já estabelecido. Em situação de interacção o indivíduo não reage em função da situação objectiva, mas sim em função da representação que constrói a seu respeito. É por isso que **o estudo das representações presentes nesse género de situações** (nomeadamente representações de si, do(s) outro(s), da tarefa, em suma, da própria situação), **o estudo das relações de interdependência que essas representações mantêm entre si e a análise das suas relações com o comportamento do sujeito constituem para Abric o objectivo fundamental da sua pesquisa**.

Em suma, podemos concluir que, actualmente, o estudo da interacção educativa - quer enquanto contexto das aprendizagens académicas, quer enquanto contexto relacional - não prescinde do estudo das significações e nomeadamente das representações dos seus participantes sobre a situação educativa. **O estudo da relação professor-aluno exige a concessão de um especial cuidado ao exame das representações que os participantes na relação mutuamente constroem, bem como a representação que constroem sobre si próprios, sobre o seu papel, sobre a tarefa que os une, sobre o contexto em que interagem. Aquele exame supõe que se preste atenção não só ao conteúdo das representações, mas também à sua estrutura, ao seu processo de formação, mudança e apropriação, ao grau de coerência do universo representacional em que cada representação se insere e ainda à natureza da sua relação com a conduta, com as práticas dos sujeitos, quer simbólicas quer reais.**

Quanto a este último aspecto foi-nos dado perceber a extrema dificuldade de que se reveste um estudo da relação representação - conduta, muito especialmente se pretendermos ultrapassar os níveis de análise descritiva e correlacional e situarmo-nos a um nível de explicação causal. Com efeito, trata-se de um estudo difícil, devido à complexidade da própria situação, a qual se prende nomeadamente com o facto de podermos conceber ambos os elementos da relação representação - conduta quer enquanto causa, quer enquanto consequência do outro; por outro lado, mesmo que estabelecido o impacto da representação na conduta, como vimos, este pode traduzir-se em termos de relação causal, mas pode também exercer uma função legitimadora ou mesmo reparadora de condutas anteriores. Revela-se pois altamente problemática a aplicação de um

modelo linear de relação causal, emergindo assim com maior pertinência o modelo de interação recíproca entre os fenômenos em apreço.

A dificuldade de estabelecer esta relação em termos causais, particularmente se não se trata de estudos experimentais laboratoriais, pode ser claramente percebida à luz dos trabalhos e das revisões de literatura que têm sido levados a cabo a propósito de um fenômeno próximo, subsequente ao fenômeno representacional e que é o fenômeno das "expectativas" e particularmente da "profecia de auto-realização". Estas pesquisas foram sobretudo desenvolvidas a partir do estudo experimental de terreno realizado por Rosenthal e Jacobson (1968). As diversas revisões de literatura que sobre o tema têm sido produzidas são unânimes em constatar a inexistência de conformidade na verificação dos resultados obtidos por Rosenthal e Jacobson, embora pareça ser certo que, algumas vezes, em certas condições, os efeitos da expectativa do professor sobre a conduta dos alunos têm lugar. Essas condições surgem como uma complexa rede de mediações, rede de que vários investigadores, nomeadamente Gilly (1980), têm procurado apresentar um modelo. Assim, segundo Gilly, entre a informação prestada ao professor sobre os alunos e a mudança do comportamento destes, surgem uma série de mediações que têm de ser verificadas. Assim, em primeiro lugar, é necessário que a informação prestada ao professor sobre os alunos se traduza efectivamente na sua representação sobre o(s) aluno(s) o que, dada a resistência das representações, exige que a informação prestada tenha crédito, que não contrarie a representação prévia do professor e que seja consentânea com a experiência quotidiana que o professor tem na sala de aula onde colhe informação sobre os seus alunos. Em segundo lugar, é necessário que a mudança da representação se associe a uma mudança de expectativas quanto ao rendimento do(s) aluno(s) o que nem sempre se verifica. Em terceiro lugar e cumulativamente com as duas condições anteriores, é necessário que as representações e expectativas do professor tenham tradução no tipo de comportamentos a ter pelo professor, junto dos alunos que são objecto daquelas.

Outros autores avançam com o equacionamento de mais condições para que o efeito de expectativas se produza. Hargreaves (1977), por exemplo, tinha previamente, chamado a atenção para o peso da importância concedida pelo aluno à opinião que sobre ele tem o professor e para a natureza concordante ou contraditória entre o auto-conceito do aluno e as expectativas do professor.

Em suma, com a referência a esta problemática, o que pretendemos sublinhar é a delicadeza do estudo da relação entre a representação e a conduta (a conduta do sujeito e do objecto da representação, no caso de representação do outro), devido ao complexo conjunto de mediações que essa relação comporta e que reclamam o recurso e a integração de diversos conceitos e teorias psicológicas. Estudos parcelares sobre esta problemática conduzidos no terreno, dificilmente poderão ultrapassar com segurança os níveis

de abordagens exploratória e descritiva da situação, ou a abordagem correlacional de alguns factores que nela interferem.

Quanto aos factores/**variáveis a ter em conta** no estudo da relação professor-aluno, como vimos, Gilly privilegia os grandes factores sócio-institucionais. Eles parecem estruturar as grandes dimensões organizativas do universo representacional do professor e do aluno. Contudo, se privilegiarmos uma análise menos sincrética do conteúdo das representações, se privilegiarmos a pesquisa dos pequenos sintomas de diferença e/ou de mudança, se quisermos estar mais atentos ao despontar de pequenas contradições nesse universo, então, também por isso se justificaria o recurso a variáveis de natureza menos macroscópica, as quais, aliás, em outras investigações se revelaram de interesse para a pesquisa. Trata-se de variáveis que têm a ver com o contexto próximo de interacção e com uma consideração mais diferenciada da posição dos personagens da cena educativa.

-.-

2.2. A representação do aluno

Vimos no capítulo anterior que uma interessante direcção de pesquisa sobre a relação educativa se centra na análise, das representações dos participantes directos nessa relação, entendidas como elementos determinantes da estruturação da própria relação.

A representação que formam um do outro os parceiros da relação constitui um dos elementos mais decisivos desse universo representacional, pois que todo o acto de comunicar supõe uma representação de si e uma representação do outro.

Iremos fazer referência especial à representação que o professor forma dos seus alunos, ou talvez melhor, às dimensões em que se sustenta tal representação.

Com excepção dos trabalhos de Gilly, os estudos que vamos analisar não se centram expressamente no quadro da teoria das RS. Contudo trata-se de pesquisas que colocam como seu objecto de estudo a "cognição" dos alunos pelos seus professores: a representação, a imagem, o juízo, a percepção, são algumas das expressões utilizadas. São estudos que atribuem a essa cognição construída, uma importância determinante na orientação da interacção educativa, mesmo quando não ultrapassam a questão prévia da exploração do próprio fenómeno cognitivo.

Faremos uma referência especial aos trabalhos de Gilly e de seguida observaremos outros significativos contributos de pesquisa nesta área.

Foi à luz da teoria das RS que **Gilly** desenvolveu o seu estudo sobre a representação que os professores formam dos seus alunos e por isso a sua pesquisa constitui para nós um importante referencial. Como vimos, Gilly atribui ao estudo das representações uma importância capital, na constituição de uma psicologia da relação educativa, embora o reconhecimento de tal facto, não exclua o reconhecimento da interferência de outros factores, nomeadamente de factores de natureza objectiva - ou seja, a influência exercida pela "realidade percebida" no desenvolvimento da relação educativa, não exclui a influência que a realidade enquanto tal continua a exercer no funcionamento dessa relação. Mais, o autor postula que a relação pedagógica é sobretudo determinada pelos condicionalismos institucionais objectivamente existentes numa dada sociedade, num dado momento histórico. A permanência das condições de funcionamento da instituição educativa acarreta consigo a permanência de um determinado modelo de relação professor-aluno. Contudo, o estudo das representações funciona também como uma fonte de compreensão do que sucede na relação pedagógica, do modo como um e outro parceiro interagem.

Nesse universo representacional, as representações que professor e aluno constroem um sobre o outro, revelam-se de especial significado.

Segundo Gilly, **não é possível uma psicologia geral da relação professor-aluno que prescindia do estudo das suas representações recíprocas**, dado que estas contribuem para o processo de formação das condutas relacionais e para a orientação das comunicações.

A representação social é entendida por Gilly como uma forma específica de saber - trata-se em primeiro lugar, de um saber que é social: é um **saber social**, porque, socialmente construído, socialmente partilhado e socialmente finalizado; a representação social pode ainda ser definida como um **saber prático**, ou seja, orientador da nossa relação quotidiana com a vida, com os outros; pode ainda ser definida como um **saber espontâneo**, ingénuo, um saber comum que, justamente pela eficácia da sua economia, nos faz correr os riscos das categorizações apressadas e das esquematizações simplificadoras.

Trata-se pois de um saber cujo sucessivo alargamento e estruturação nos permite porventura falar em termos da existência de uma teoria implícita que governa a nossa relação diária com o mundo, com este ou aquele tipo de situações, com este ou aquele tipo de problemas e que teima em resistir à mudança, de modo a assegurar-nos o equilíbrio necessário a uma inserção social adaptada.

Foi pois à luz deste modelo que M. Gilly, desenvolveu o seu estudo sobre a representação que os professores fazem dos seus alunos. Ou melhor, Gilly pretendeu sobretudo perceber **qual o "sistema de apreensão" a partir do qual o professor, constrói a representação dos seus alunos** e de um ou outro dos seus alunos em particular.

Mais do que a representação deste ou daquele aluno - a qual pode revestir nuances afectivas e cognitivas bem diferenciadas - é sobretudo aquele "sistema de apreensão" que referi que mais interessa Gilly: ele constitui como que a matriz, socialmente engendrada e partilhada, a partir da qual cada representação particular é construída. Esse sistema de apreensão remete para uma "categorização esquematizante" que exerce uma função selectiva, organizativa, interpretativa das informações colhidas na experiência quotidiana da turma e cujo estudo implica a análise de três características principais da representação: **a informação** "o conjunto e a organização dos conhecimentos sobre o objecto da representação" (Gilly, 1980, pg. 31-32); **a atitude**: "a vertente avaliativa e normativa das representações" (id); **o campo**: "a organização interna da representação em elementos centrais e periféricos que têm "pesos" relativos diferentes no seio da representação" (id).

Na metodologia utilizada o autor pede a cada professor que faça um retrato dos seus alunos, (alunos do ensino elementar), através de uma lista de vinte e seis atributos que remetem para valores de ordem cognitiva, moral, afectiva, etc. Os professores têm que fazer esse retrato avaliando os seus alunos em referência a cada um desses atributos numa escala de zero a dez pontos.

O método de trabalho utilizado é voluntariamente muito directivo o que, no entender do seu autor, comporta algumas vantagens e óbvias limitações.

A partir das diversas "apresentações" que cada professor faz dos seus alunos e socorrendo-se de tratamentos estatísticos muito variados, o autor pretende encontrar as dimensões gerais subjacentes à representação, a partir das quais cada aluno e os alunos seriam apreendidos.

A hipótese geral que Gilly formula é a de que **a instituição educativa, pela forma como se define num dado momento histórico, impõe uma determinada representação e portanto um determinado modelo relacional**, uma determinada forma de apreensão e conseqüentemente de relação professor-aluno.

Como já atrás foi referido, esta hipótese não exclui que Gilly reconheça que, no modelo de apreensão do aluno, interferem outros factores, outras condições, para além das condições escolares institucionais.

Com efeito o autor reconhece que o sistema de apreensão do aluno depende de três tipos de condições: (1980)

a) "**Condições normativas gerais**", entendidas como "formações sociais" ideologicamente marcadas, que existem independentemente dos sujeitos e que têm a sua própria história e os seus próprios modos de apresentação.

No quadro destas condições Gilly salienta como pertinentes ao tema em estudo quatro categorias destas condições:

- 1) "**as normas sociais gerais**" que atravessam cada sociedade num dado momento histórico e que consubstanciam os seus valores, crenças, "teorias", os seus modelos. São normas que, segundo o autor, podem ser estudadas a partir dos discursos, da análise dos mass media, da literatura, dos comportamentos de uma época.
- 2) "**as normas escolares institucionais**" que, embora específicas à instituição educativa, não são independentes das anteriores, mas antes condicionadas por elas. Trata-se aliás de uma situação potencialmente geradora de contradições, dado que, a instituição educativa, ao mesmo tempo que "transpõe" os modelos gerais adaptando-os e traduzindo-os para o seu contexto, goza também de uma relativa autonomia e é atravessada por desafios e forças de natureza variada e por vezes de sinal contrário. É aliás a natureza por vezes contraditória destas correntes que permite introduzir na instituição educativa dinâmicas de mudança que escapam ao controlo e à inércia dos quadros e normas sociais mais gerais.

As normas escolares institucionais dizem respeito, nomeadamente, aos objectivos da instituição, à sua organização e modo de funcionamento e podem ser estudadas a partir dos textos oficiais, programas, instruções.

- 3) "**a influência normativa dos "consumidores" da instituição**", os quais vieram ganhando peso nos últimos anos, na definição das questões educativas. Gilly refere-se aqui, nomeadamente, à intervenção das famílias e das empresas, cuja influência hoje se manifesta através de organizações e publicações próprias que vieram a criar.
- 4) finalmente, Gilly sublinha ainda a "**função normativa das ideologias**" as quais não se confundem com a ideologia dominante na (da) escola, traduzida nas normas escolares a que já fizemos referência. Alude-se aqui ao peso das políticas sindicais, religiosas, pedagógicas, que funcionam como potenciais factores de diferenciação da realidade educativa e das representações que a seu propósito se constituem.

Gilly considera que a influência destes factores pode ser revelada na representação que os professores formam dos seus alunos, tendo em conta a sua pertença a organizações sindicais e/ou movimentos pedagógicos, bem como as suas próprias concepções e práticas pedagógicas.

b) "**A história individual**" do sujeito da representação, as suas necessidades, interesses, motivações, os seus traços de personalidade, a sua experiência de vida, quer pessoal, quer profissional.

Por oposição às condições precedentemente referidas trata-se de "formações psicológicas" individuais, que mantêm em comum com as precedentes, a sua anterioridade relativamente à construção da representação de cada sujeito singular.

Segundo Gilly, a centração no estudo da influência das condições relativas à história dos indivíduos na formação das representações, remeter-nos-ia para uma valorização da "pessoa", das características pessoais dos parceiros da relação educativa, ou seja, conduzir-nos-ia a uma linha de pesquisa que, como já tivemos oportunidade de referir, Gilly considera pouco eficaz.

Por isso mesmo, não são as respostas de cada sujeito individual que lhe interessam, mas antes, os traços gerais revelados nas respostas dos indivíduos, no quadro das categorias em que se inscrevem.

c) O "**parceiro percebido e a situação institucional concreta**" em que o outro, o aluno singular, é percebido e interage com o professor.

Embora Gilly saliente a pertinência das informações emitidas pelos sujeitos singulares na formação da representação dos alunos singulares e na representação do aluno em geral (sistema de apreensão), bem como a influência do contexto concreto em que aqui e agora essa informação passa e a interacção ocorre, contudo, não é a esse conjunto de factores que Gilly atribui maior relevo no desenvolvimento da sua investigação.

Como já se referiu e se sublinha Gilly atribui à influência das condições normativas gerais porventura a influência mais determinante no processo da construção da representação do aluno. São elas que criam o quadro a priori que orienta, selecciona e organiza - nomeadamente através dos processos de categorização e por vezes de criação de estereótipos - a informação proveniente do vivido, do aqui e agora. É à luz deste quadro teórico que podemos entender a hipótese geral que preside à sua investigação e que atrás foi mencionada.

Portanto na perspectiva de Gilly o que sobressai é que, para além da influência da história e da experiência pessoal do sujeito que percebe, para além da influência do sujeito que é objecto da representação, ou seja, para além do professor e do aluno particulares, processa-se a influência das condições normativas gerais da instituição, pesando significativamente na produção representacional de cada professor, na construção de um a priori determinante das representações singulares.

Poderíamos porventura dizer que todas estas condições gerais conduzem à elaboração não só de um sistema geral de apreensão, mas também de entidades mais ou menos abstractas relativas ao "estudante médio", ao "bom aluno", ao "aluno inquieto", aos "casos problemas", ou seja, conduzem à constituição de uma série de categorias/estereótipos ordenadores e simplificadores do real que

constituem uma verdadeira teoria ou sistema de conhecimento sempre à disposição do professor. É através desse sistema, a partir dele, que cada aluno singular é percebido, representado e é ainda essa teoria implícita que dirige as atitudes, as expectativas, os comportamentos dos professores na sua relação com os alunos, com cada aluno.

Gilly vai então estudar qual é, como é, a representação do aluno inserta no universo representacional do professor e certamente por ele contaminada.

Com vista à verificação da sua hipótese, Gilly vai utilizar como variáveis, não só as variáveis diferenciais mais clássicas (idade, sexo, antiguidade na profissão - menos de cinco anos e mais de vinte anos de exercício da profissão -, pertença social do professor), mas também variáveis mais directamente dirigidas à verificação da hipótese geral, tais como as funções institucionais desempenhadas pelos professores (professores do ensino regular e professores do ensino especial, por exemplo) e ainda a sua pertença a associações sindicais e movimentos pedagógicos.

Agrupando os professores em função destas variáveis, Gilly procede a uma análise comparativa inter-grupos sobre:

- o carácter mais ou favorável das representações, as atitudes que lhes estão subjacentes, através da análise comparativa dos perfis médios;
- a estrutura dos juízos, a organização do seu campo, a importância relativa das suas dimensões, através de métodos variados de análise factorial;
- e, muito especialmente, sobre a significação social das representações, a partir das variáveis mais saturadas.

Em termos gerais podemos dizer que, da análise a que procede, **conclui que, a significação do sistema dimensional encontrado está muito ligada ao papel profissional do professor, à sua função social, ao seu estatuto profissional.**

É como se cada professor construísse a sua representação do aluno a partir de um mesmo sistema de valores portadores da marca da instituição educativa: instruir os alunos, gerir a vida social da turma. Tudo se passa como se o sistema da representação do professor se apoiasse em algumas dimensões que tiram a sua significação e o seu peso das próprias normas que definem o papel do professor.

Esta situação é particularmente nítida no que respeita à dimensão que Gilly designa de "Factor Principal" ou "Primeiro Factor Comum" detectado no campo da representação.

O "**Primeiro Factor Comum**" traduz, segundo o autor, a existência de uma impressão geral governada pela percepção que o professor

tem da motivação, do grau de participação, da qualidade de mobilização, em suma, da atitude dos alunos face ao trabalho escolar. Só depois essa impressão geral sofre a influência das qualidades de ordem intelectual do aluno, dando neste campo mais destaque à vertente assimiladora do que à vertente criativa.

É sobretudo à luz destes factores, muito ligados aquilo que Gilly designa por "**Função Instrução**" que as outras dimensões do aluno vão ser percebidas, manifestando-se assim o vulgar fenómeno perceptivo, designado por "**Efeito Halo**". Ou seja, os alunos percebidos como mais atentos, mais tenazes, mais aplicados, mais inteligentes e portanto escolarmente, mais bem sucedidos, são também em regra percebidos como os mais bonitos, mais asseados, mais simpáticos, etc. São pois globalmente percebidos de um modo mais positivo.

O "**Segundo Factor**" a destacar-se na estrutura da representação diz respeito sobretudo aos aspectos sociais do comportamento e põe o acento na conformidade do aluno às regras sociais e morais da vida escolar. Este segundo factor remete para o que Gilly designa por "**Função Gestão da Sala de Aula**", ao pôr o acento nas regras que permitem um funcionamento da turma favorável à aquisição dos saberes, saberes propostos num contexto pedagógico directivo e de tipo hierárquico.

Parece assim haver uma representação do aluno que é compartilhada pelos professores que constituíram a população alvo deste estudo, representação que integra um conjunto de valores e de categorias que orientam a apreensão e a relação de cada professor singular com os seus alunos em geral e com cada um dos seus alunos em particular.

Trata-se pois de **uma representação** que é social e que é fortemente **marcada pelos objectivos da instituição educativa** tal como eles são percebidos pelo corpo de profissionais que emprega **instruir os alunos; gerir o grupo turma.**

Podemos compreender também este sistema de apreensão à luz de uma determinada representação social mais vasta, a representação sobre a escola: uma representação que "privilegia como modelo dominante do rendimento escolar o alcance de objectivos por parte do grupo, perdendo a criança a sua identidade em proveito da entidade turma e sendo vista numa relação de dependência hierárquica fundada na imposição directiva do professor" (Gilly, 1989, pg. 377).

A representação dos alunos singulares é pois construída a partir deste sistema de apreensões o qual, como vimos, desempenha uma função selectiva, organizadora, interpretativa, relativamente aos índices comportamentais provenientes do meio exterior.

Contudo, as representações dos indivíduos singulares, de cada aluno em particular, apresentam nuances diferenciadoras umas das outras. Segundo o autor as atitudes do professor relativamente a cada

aluno singular assumem uma importância capital nesse processo de diferenciação das representações, sendo que a formação dessas atitudes assentam em informações prévias sobre o outro, nas primeiras impressões formadas a seu respeito, nos sentimentos experimentados, mas sobretudo no grau de conformidade do aluno às expectativas do professor. Ou seja, ainda aqui, a natureza mais ou menos favorável da atitude do professor relativamente aos seus alunos singulares, a satisfação, o bem estar experimentado na relação educativa, são determinados pela resposta mais ou menos favorável do aluno às expectativas de papel que a seu respeito o professor formula: isto é, ainda aqui, numa área de grande implicação pessoal, é muito o jogo de papéis institucionalmente fixados que está em questão.

Se nos centrarmos agora numa análise mais diferenciada e tendo em conta as variáveis consideradas, podemos observar que:

- **as variáveis diferenciais clássicas** não introduzem diferenças significativas na representação, a não ser a variável "sexo", mas apenas no carácter mais ou menos favorável das representações; são as mulheres que apresentam representações mais favoráveis, quer enquanto sujeito (professoras), quer enquanto objecto (alunas) da representação.
- quanto à variável "**ideologia**" apenas a relativa à esfera pedagógica manifesta algum efeito na significação dimensional, mas só quando a pertença a movimentos pedagógicos ou as concepções pedagógicas enunciadas, têm tradução nas práticas pedagógicas efectivamente exercidas. Outras dimensões desta variável só interferem no carácter mais ou menos favorável das representações e eventualmente na existência de um maior ou menor impacto do efeito de halo na apreensão sincrética dos alunos.
- o sistema de representação, a sua estrutura, só se revela significativamente afectada quando os objectivos educativos e as expectativas profissionais se apresentam claramente diferentes, devido à **diferença de funções** desempenhadas no âmbito da instituição (educadores de infância, professores do ensino primário regular, professores do ensino especial). Sendo as situações educativas distintas, os objectivos e constrangimentos institucionais, as previsões de papel, também o são.

Esta foi a única variável que mostrou ter efeito simultaneamente nas atitudes subjacentes à representação - quer dizer, no seu carácter mais ou menos favorável -, no peso relativo das dimensões da representação e na significação do sistema de categorização, confirmando a natureza social do mesmo. Ou seja, trata-se também aqui, na análise diferencial, de resultados que confirmam a hipótese da influência determinante dos factores sócio-institucionais na formação da representação do aluno, enquanto sistema de apreensão.

Em suma, a representação do(s) aluno(s) é tributária de um suporte categorial a priori, cujas principais dimensões constituem o reverso da medalha da definição do papel do professor, das funções que lhe compete desempenhar no quadro normativo que vigora na instituição em que se move.

Julgamos contudo notar nos últimos trabalhos de Gilly, nomeadamente na sua última revisão de literatura sobre as "representações sociais no campo educativo" (1989) uma ênfase muito especial nos constrangimentos que decorrem do "efectivo" funcionamento escolar e de um especial acento nas "práticas" educativas, quando se trata de analisar os factores determinantes das representações e de interpretar os resultados das suas anteriores pesquisas. Ou seja, parece-nos haver uma valorização mais clara, uma atenção maior à interferência das situações institucionais concretas nos fenómenos representacionais, ainda que não nos atrevamos a dizer que tal seja feito, em prejuízo do reconhecimento do peso dos grandes factores sócio-institucionais e das normas através das quais a sua influência é exercida.

Gilly mantém nestes seus últimos trabalhos o reconhecimento pelo contributo do modelo das representações para a compreensão do que sucede na sala de aula, ainda que sublinhe que a compreensão de tal situação não pode ser confinada ao quadro deste modelo teórico.

Gilly analisou também a representação do professor pelos alunos .

Sucedo que, se nos fossemos debruçar sobre a representação dos **alunos** ou sobre as suas expectativas relativamente à escola e aos professores, veríamos que, o que eles **ênfatizam** é a "**empatia**".

Aquilo que, desde o pré-escolar até ao secundário, os alunos mais esperam dos seus professores é que eles sejam compreensivos e atenciosos. Só à medida que avançam na escolaridade e, nomeadamente no secundário, vemos surgir a atribuição de grande valor à capacidade organizativa e explicativa dos professores, sem prejuízo de a vertente empática se manter como a dimensão mais valorizada.

São observações que decorrem de estudos igualmente levados a cabo por Gilly, mas que eu não iria desenvolver.

Estudos de Maria Teresa Estrela, conduzidos em escolas portuguesas, corroboram o modelo de professor ideal como "um professor amigo, compreensivo, justo, humano sem ser fraco" e, finalmente, "competente" (1986, pg. 86).

Ou seja, poderíamos talvez dizer que **aquilo que é valorizado em primeiro lugar pelo professor não se encontra necessariamente numa linha de continuidade com o que são as necessidades e expectativas primeiras dos seus alunos**, com o que eles valorizam.

O professor parece querer sobretudo ensinar e que os seus alunos lhe facilitem essa tarefa.

Os alunos, ainda que, à medida que vão crescendo, valorizem a qualidade com que o professor desempenha o seu papel instrutivo, não é sobretudo isso que reclamam dele. Eles reclamam atenção, compreensão, simpatia.

Contudo nem todas as pesquisas sobre este tema concluem no mesmo sentido. Musgrove e Taylor (1969, citado por T. Estrela) em pesquisas conduzidas desde o pré-escolar ao universitário, concluem pelo contrário que os alunos esperam dos seus professores sobretudo que eles ensinem bem e as qualidades pessoais dos professores são avaliadas à luz da sua função coadjuvante ou obstaculizante ao cabal exercício da função de ensino. Mas já Hargreaves (1972) conclui que os alunos privilegiam especialmente as qualidades relacionais do professor, a sua capacidade de manter a disciplina e a sua atitude de amizade e imparcialidade relativamente aos seus alunos. Não parece pois haver total consenso sobre esta temática.) *

Mantém-se contudo a hipótese de que **existe porventura um mal entendido fundamental no funcionamento da relação educativa** que decorre desta ruptura de modelos de apreensão e conseqüentemente da existência de necessidades e expectativas diferentes entre os parceiros em presença. Mal entendido que aliás não pode deixar de constituir um **desafio, no sentido de um aprofundamento das investigações**, as quais poderão vir a revelar-se úteis para a construção de programas de intervenção (nomeadamente ao nível da Formação de Professores) favorecedores do estabelecimento de processos de negociação entre os portadores destas representações e logo destas necessidades e expectativas que emergem com alguma conflitualidade na complexa rede de relações da Escola.

Para terminar sublinhemos que, em congruência com o modo como Gilly define o que deve ser uma psicologia de relação educativa, em congruência com essa definição, dizíamos, uma intervenção que tenha em vista modificar essa relação no sentido de uma maior satisfação e sucesso para ambos os parceiros, deverá investir, não só ao nível das suas atitudes ou do contexto da sala de aula, mas terá de intervir também e em simultâneo em contextos mais vastos - os contextos sociais e institucionais que, ao fim e ao cabo, condicionam o modelo relacional apresentado. Ou seja, é necessário conciliar a intervenção psicopedagógica ao nível da classe e em contextos mais largos, com a intervenção social, sindical, política ao nível dos contextos sociais mais gerais, se de mudanças significativas quisermos tratar.

Antes e depois de Gilly várias têm sido as pesquisas versando a temática da representação do aluno.

De um modo mais ou menos explícito todas elas enquadram essa pesquisa no tema mais vasto da situação educativa, da relação pedagógica. É assim que o objectivo de compreender a conduta do professor e/ou dos alunos à luz da representação de que o aluno é objecto por parte do professor é um elemento sempre presente, embora presente a níveis diferentes.

Com efeito **a relação representação-conduta** é por vezes uma referência muito importante, conceptualmente explorada, inferida dos dados, mas não operacionalizada; outras vezes essa relação é mesmo empiricamente explorada no quadro de situações educativas concretamente definidas para análise.

Assim **Hargreaves** (1972) vê na percepção do aluno - na definição do seu papel - um dos três elementos básicos da definição da situação educativa estabelecida pelo professor, sendo os dois outros elementos, o conceito que o professor tem do seu próprio papel e do seu estilo de actuação.

Acresce que a importância concedida pelo autor ao estudo da percepção do aluno, decorre da importância que em geral concede ao fenómeno perceptivo como orientador do comportamento. Sempre que interajo com o outro, real ou mentalmente, o conceito é activado e orienta o meu modo de lidar com ele. O estudo da interacção não pode prescindir da análise da percepção, aliás das percepções, que os participantes na relação mutuamente elaboram, pois elas interferem simultaneamente no comportamento do sujeito que as forjou e no do outro que é seu objecto.

É a percepção que, através dos processos de selecção e organização da informação, determina o significado que atribuo ao outro e ao seu comportamento; ela fornece o quadro a partir do qual julgo e prevejo o seu comportamento e lhe atribuo intenções mais ou menos favoráveis; ela constitui a matriz a partir da qual se geram as minhas opiniões e sentimentos sobre o outro; é ainda porque percepciono o outro que posso receber o feed-back do meu comportamento para com ele e eventualmente rever os meus conceitos a seu respeito. Apesar da sua função adaptativa e por isso, da sua resistência à mudança, é ainda nela que reside uma chave importante e imprescindível à reorientação das minhas condutas.

A importância deste fenómeno não podia pois deixar de se revelar também na interacção educativa, na relação professor-aluno, na relação do professor com os seus alunos.

Kaufman (75, 76, 76-77, 80) crê que o "retrato" dos alunos do 1º ciclo do secundário feito pelos seus professores poderá lançar alguma luz sobre as suas modalidades de adaptação. No seu entender, o estudo da "percepção" do aluno revela-se também de particular importância, porque é essa percepção que regula os juízos e o comportamento do professor, relativamente à criança.

Mollo (1979) através de metodologias variadas e complementares (análise documental, inquéritos, entrevistas) propõe-se realizar um estudo exploratório dos modelos pedagógicos, operacionalizado em torno de diversos objectivos parcelares. É no contexto desta pesquisa que emerge o estudo dos modelos ideais - o professor ideal, o aluno ideal -, levado a cabo junto de uma população constituída por professores em formação e professores substitutos, de alunos do curso médio. Ora desempenhando o modelo "um papel indirecto, por vezes difuso, na relação pedagógica, e que não pode ser apreendido a partir de uma observação imediata da vida escolar", (1979, pg. 182) é mediante o recurso a uma análise das representações que Mollo concretiza o seu estudo.

Mollo atribui grande importância ao estudo das representações, enquanto sistemas de referência, que mediatizam as relações entre os indivíduos, a instituição escolar e a sociedade.

Elas constituem pois um quadro conceptual particularmente útil ao estudo das comunicações que atravessam a relação pedagógica e à exploração do seu sentido, muito especialmente as representações em que os professores são os sujeitos. Segundo Mollo, as representações do professor, são determinantes do que acontece na sala de aula, da relação pedagógica que se estabelece e é por referência a elas, em complementariedade com eles, que as representações do aluno se organizam. Em momento posterior a esta pesquisa dirá Mollo: "a complementariedade das representações do professor e do aluno é para mim uma certeza de há já quinze anos" (1986, pg. 292).

Já **Meyer** (1981), através do estudo da "imagem" das crianças do primeiro ciclo de escolaridade no seu professor, visa compreender um determinado tipo de conduta do professor: concretamente as razões que os levam a recorrer à sanção para alcançar os objectivos educativos que perseguem. Meyer considera ainda que a exploração de tal imagem ajuda também a compreender o funcionamento da escola bem como as suas eventuais resistências à mudança, à reforma dos sistemas, as quais frequentemente requerem a construção de um outro olhar sobre o aluno.

Com **Solari** (1981), é a articulação entre a representação e uma conduta precisa dos alunos que se pretende esclarecer, particularmente de alunos da "Grand section maternelle". O autor interessa-se por analisar como os processos de mobilização dos alunos influem na sua adaptação às actividades escolares e vê aquele processo articulado com duas ordens de factores: por um lado, factores/variáveis designados de "influência directa" e que respeitam a elementos tais como o tempo dedicado pelo aluno à tarefa, a frequência e regularidade do esforço, etc.; por outro lado, factores/variáveis de "influência indirecta", designadamente a representação que o professor forma do aluno, e em especial a representação relativa ao grau e qualidade de mobilização para as actividades escolares.

Com **Londeix** (1982) é a relação da representação do aluno com as condutas avaliativas do professor e em última instância com o próprio êxito escolar dos seus alunos que está em questão. Com efeito, o autor tem como objectivo examinar a "opinião" de professores sobre os seus alunos, (alunos de "cinquième"), a "percepção" que deles faz e estabelecer a relação desta com a avaliação que os professores realizam sobre o êxito escolar dos seus alunos.

Rousval (1987), pretende explorar a representação do aluno para estabelecer a sua articulação com o sucesso escolar dos alunos, articulação que se supõe mediada pelo estilo pedagógico do professor. Assim, o autor declara que o seu objecto de estudo se inscreve na problemática das relações professor-aluno na sala de aula e que pretende verificar através de que variáveis o meio escolar age sobre o rendimento escolar dos alunos, associado por ele com a questão da eficácia docente, medida justamente pelo sucesso ou fracasso dos alunos.

No seu entender, a influência das variáveis sociais externas ao sistema educativo, não anulam a necessidade de ir até às situações educativas e detectar aí variáveis que lhes são específicas e que não decorrem directamente daquelas. *

É assim que se coloca como objectivo analisar, num primeiro momento, a influência da representação do aluno ideal (do "cours preparatoire") sobre o estilo pedagógico do professor, o qual se traduz em comportamentos interactivos, dos quais alguns são eficazes e outros nefastos, no sentido em que facilitam ou não o sucesso de alunos potencialmente destinados ao fracasso. Num segundo momento, propõe-se analisar a influência da representação e do estilo pedagógico na qualidade de aprendizagem dos alunos, o que supõe a colocação da hipótese do efeito pigmalião: segundo o autor será através do estilo pedagógico, da qualidade da comunicação que a representação desempenha a sua influência no sucesso ou insucesso das aprendizagens. O estilo do professor age sobre a motivação e a actividades escolares da criança, sobre a sua auto-imagem condicionando assim o seu sucesso escolar. *

Benavente (1990) interessa-se pelas representações, nomeadamente do aluno, "enquanto elementos (...) reveladores de um universo simbólico complexo e desconhecido que pesa fortemente nos caminhos de democratização da escola" (1990, pg. 53). Por outro lado, as representações dos alunos são abordadas e articuladas com uma certa tipologia dos professores (do Ensino Primário) e aparecem como elementos justificativos do seu tipo de implicação profissional.

Do ponto de vista metodológico, destaque-se que a maioria destes estudos desenrola-se, tal como em Gilly, com professores do ensino pré-secundário e que, também como em Gilly, o questionário constitui o instrumento mais utilizado na recolha dos dados. Em algumas destas investigações a intenção de operacionalizar a

articulação entre a representação e conduta, leva a combinar o recurso ao questionário, com outro tipo de metodologias, nomeadamente de observação, como é por exemplo o caso da investigação de Solari.

Um outro aspecto metodológico a referir, reside no facto de, ainda como em Gilly, a maioria das pesquisas inquirirem directamente os professores sobre os seus alunos. Meyer, pelo contrário, utiliza uma pesquisa sobre a representação do aluno que tem um carácter indirecto, uma vez que o autor não inquire os professores directamente sobre os seus alunos, mas antes sobre a sanção escolar, considerando que as concepções sobre esta popular prática escolar, são reveladoras das concepções do professor sobre a criança. Segundo o autor a natureza menos directiva, e mais ampla do tipo de abordagem que utiliza, permite-lhe contornar dificuldades de outro tipo de abordagens, nomeadamente o tão falado desvio entre o discurso emitido sobre a criança ou o aluno e o discurso oculto sobre os mesmos.

Meyer socorre-se ainda da análise de um vasto conjunto de produções científicas e sociais com vista a detectar as influências ideológicas escolares e sociais que são dominantes na escola. Também com Mollo a análise documental constitui um importante instrumento de estudo das representações, lado a lado com o recurso a entrevistas.

Registe-se também a importância que assume em algumas pesquisas, o recurso à exploração da representação de um ou outro tipo de aluno, a qual é tida como paradigmática do sistema representacional do professor, como é, por exemplo, o que se verifica no estudo levado a cabo por Mollo.

As dimensões detectadas na "representação" do aluno revelam, em número significativo de investigações linhas de largo consenso. As dimensões "Função Instrução" e "Função Gestão de sala de aula" definidas por Gilly, encontram grande contacto com conclusões que antecederam e que seguiram as suas.

Contudo uma abordagem menos distante revela-nos um campo representacional por um lado, mais e/ou de outro modo diferenciado e por outro lado, explorado à luz de variáveis a que as conclusões de Gilly não concederam muito crédito. Também, e conseqüentemente, nas interpretações avançadas, embora as hipóteses fundamentais de Gilly sejam claramente referenciadas, não deixam de estar presente outras hipóteses explicativas de carácter menos macroscópico, mais local. Trata-se frequentemente de investigações que, como Rogers salienta, se preocupam com as diferenças perceptivas inter e intra professores e que são bem-vindas, pois que, a maioria dos investigadores, ignora estas "diferenças estáveis" e preocupa-se apenas em "proporcionar descrições globais das impressões que tem o professor médio sobre os seus alunos" (1982, pg. 74).

Assim **Hallworth** (1961; 1962), preocupando-se com o modo como os professores avaliam a personalidade dos seus alunos, apercebeu-se da existência de uma certa homogeneidade na percepção e detectou a existência de dois factores principais na estrutura da percepção: um factor que dá conta da relação do aluno com o professor, em que medida o aluno harmoniza com o professor ("o aluno-do professor") e um factor que dá conta da relação do aluno com os colegas, em que medida harmoniza com eles ("o colega"). O primeiro factor integra traços tais como "estabilidade emocional, carácter fiável, perseverança, cooperador e maduro" (Hallworth, citado por Hargreaves, 72) e traduz ao fim e ao cabo uma avaliação do aluno nos quadros da instrução e disciplina. O segundo factor "encerra traços tais como jovialidade, sentido de humor, espontaneidade, sociabilidade" (id). Trata-se de dois factores interdependentes e que claramente revelam que o factor relacional presente na percepção do aluno, respeita simultaneamente à relação com o professor e à relação do aluno com os seus colegas.

McIntyre, Morrison e Sutheland (1966) chamam-nos a atenção para a influência da origem social dos alunos e idade dos professores na representação. Assim numa escola em que predominam os alunos de classe média, quase todos se conformam com o factor "instrução" e se diferenciam no factor "disciplina". Numa outra escola, em que predominam crianças provenientes do meio operário, a generalidade dos alunos opõe-se ao factor "disciplina", pelo que se diferenciam sobretudo no seu grau de conformidade com o factor "instrução". A influência da origem social dos alunos na percepção do professor é muito explorada, existindo diversas explicações quanto ao processo como ela exerce a sua influência, tendo as investigações de Bernstein, na década de 60, aberto linhas de pesquisa que se mantêm até aos dias de hoje.

Ainda aqueles autores, concluem como resultado da sua pesquisa que a idade dos professores é um outro factor influenciando a percepção do aluno. Com efeito, verificam que os professores mais jovens se centram mais nas questões de comportamento, o que revela um maior impacto da dimensão "disciplina"; os professores mais velhos, porventura porque já se sentem mais à vontade no controlo da vida social da turma, na relação com os alunos, privilegiam o processo de aprendizagem, o rendimento escolar, o que revela uma maior influência da dimensão "instrução".

O contributo de **Hargreaves** (1972) revela-se particularmente rico quer do ponto de vista teórico, quer empírico. Segundo o autor, a percepção do aluno organiza-se em torno de duas dimensões, as quais revelam o papel que o professor atribui ao aluno: a primeira dimensão respeita ao "papel de instrução", que se traduz em categorias como prestar atenção, trabalhar assiduamente, manifestar entusiasmo e interesse; a segunda dimensão diz respeito à "disciplina" e traduz-se em categorias como submissão, cortesia, sossego.

É em função deste quadro que o professor faz previsões sobre o comportamento dos seus alunos; é em função da conformidade destes com estas dimensões, com ambas as dimensões, que o aluno é avaliado e que podemos chegar e constituir uma tipologia dos alunos: o "bom aluno", aquele que se conforma às previsões do professor, quer do ponto de vista académico, quer quanto à disciplina e que por isso é favoravelmente avaliado no conjunto da sua pessoa (efeito de halo); o "mau aluno", que não se conforma com essas previsões e que por isso é objecto de uma avaliação globalmente desfavorável; o aluno "médio", que se conforma moderadamente com as previsões e o tipo "impuro" de aluno que se conforma numa dimensão, mas não na outra.

Como já anteriormente observámos, o papel do professor e a definição dele por parte do professor, é um elemento muito influente no processo de interacção no seu conjunto e na percepção que o professor forma do papel do aluno. Com efeito, esta última percepção apresenta uma estrutura dimensional perfeitamente congruente com a definição do papel do próprio professor.

O professor "percebe e interpreta selectivamente o comportamento do aluno à luz da definição que realiza da situação" (Hargreaves, pg. 153). Com vista a explicar o desenvolvimento desse processo, o autor sublinha que o professor, "com base em posteriores interacções com os alunos e em percepções confirmadas, forma um conceito de cada um dos alunos (e do conjunto) e avalia, categoriza e atribui uma etiqueta, consoante o grau em que apoiam a definição da situação. É à luz das etiquetas avaliativas que responde aos alunos" (Hargreaves, id).

Trata-se de um processo geral de funcionamento cognitivo, ao qual obviamente os professores não constituem excepção.

O seu valor na adaptação dos sujeitos às situações - pela compreensão e predição que a seu respeito proporciona, orientando desse modo a sua conduta - é inquestionável. Mas naturalmente que o valor funcional destes processos envolve riscos, nomeadamente no modo como se desenvolvem os processos de selecção e organização da informação e na resistência que a organização perceptiva, uma vez consolidada, oferece à mudança. Esses riscos são porventura tanto maiores, quanto mais complexa é a situação interactiva em que se desenvolvem e interferem. É o caso da situação educativa em sala de aula, devido à complexidade da rede de interacções que compõe a situação. Daí também a importância de aprofundamentos destes estudos, de modo a armar o psicólogo educacional e o professor, de instrumentos teóricos que possam favorecer uma atitude reflexiva, de auto-conhecimento e auto-questionamento, por parte destes intervenientes no processo educativo.

Aliás, Hargreaves sublinha também que, embora as investigações corroborem a análise da percepção e avaliação do aluno pelo professor, dado o impacto deste fenómeno na conduta do professor, torna-se necessário desenvolver o conhecimento quanto às bases em

que se apoia essa percepção, dado que a instrução e a disciplina constituem a base essencial, mas não única.

Com **Kaufman** (75, 76, 76-77,80) são particularmente enfatizadas as variáveis sexo do professor e matéria leccionada (disciplinas literárias, científicas e outras) e ainda sexo e idade dos alunos. O autor desenvolve a sua pesquisa junto de professores de alunos do primeiro ciclo do ensino secundário e conclui que a percepção dos professores sobre os alunos se organiza em torno de duas grandes dimensões gerais: uma dimensão que congrega os traços escolares e intelectuais, as qualidades directamente ligadas ao trabalho escolar; uma outra dimensão que congrega os traços de personalidade relacionados com o estilo de conduta do aluno na turma.

O autor sublinha que as suas conclusões confirmam as conclusões de trabalhos anteriores, e cita nomeadamente o trabalho de **Bonnardel** (1966), o qual apresenta a percepção do aluno organizada por um lado, em torno de comportamentos relativos ao trabalho escolar e por outro, em torno de comportamentos que respeitam às relações harmoniosas com os outros, com o ambiente.

Kaufman, nestes trabalhos, procedeu também a uma análise tipológica dos dados e concluiu que o professor, na avaliação que faz dos alunos, se apoia em dois tipos de referência: um tipo A que representa o aluno participativo na aula, sociável e um tipo B que representa o aluno disciplinado, educado, sério, o aluno tradicionalmente mais valorizado no contexto escolar. Ambos os tipos traduzem comportamentos julgados escolarmente adaptados e ao fim e ao cabo informam-nos sobre as expectativas e sobre a escala de valores que estão subjacentes à percepção. O autor conclui pela validade geral da sua pesquisa, embora considere que se mantêm questões em aberto. É assim que, por um lado, o autor se interroga sobre a significação das dimensões encontradas, pondo concretamente como hipótese que essa significação reside nos valores e quadros conceptuais específicos da situação escolar - não é no entanto declarativo sobre esta matéria; por outro lado, o autor interroga-se sobre se as dimensões detectadas dão conta de todo o universo perceptivo do professor (como é quando se trata de um retrato espontâneo do aluno - e não através de escalas, como sucedeu nesta pesquisa? Como é, quando os professores comparam os alunos entre si?) e sugere a necessidade de se constituir uma tipologia do professor, consoante a maior ou menor importância concedida às dimensões encontradas. O autor sugere ainda que nesse estudo diferencial, poderiam ser consideradas variáveis tais como: a matéria ensinada, o método pedagógico seguido, o sexo, a formação.

Posteriormente, Kaufman (1980) virá a confirmar o impacto destas variáveis. Assim, conclui que os professores de letras privilegiam os aspectos de personalidade, enquanto que os professores de ciências valorizam mais os aspectos intelectuais, o que parece ter a ver com a influência dos objectivos e conteúdos específicos de cada disciplina; também em relação com esta variável, conclui que os professores das disciplinas que são mais valorizadas no

currículo são mais exigentes na avaliação das características intelectuais dos seus alunos. Kaufman confirma ainda a influência da variável idade dos alunos (na adolescência os professores conferem mais importância aos aspectos de personalidade) e sexo dos alunos (no ensino primário os rapazes são objecto de uma avaliação mais exigente quanto aos aspectos intelectuais, situação que virá a inverter-se no ensino secundário).

Mollo (1979) interessou-se muito especialmente pela representação do aluno ideal, tendo também explorado a representação do bom aluno e do mau aluno.

As qualidades consideradas pelo professor, essenciais ao bom aluno, são antes de mais as qualidades morais (as necessárias à vida escolar sobretudo e depois também as qualidades pessoais) e, num distante segundo lugar, as qualidades intelectuais. As qualidades determinantes são pois aquelas que facilitam a adaptação do aluno à vida escolar (adaptação encarada segundo um modelo de passividade e conformismo), e que, ao mesmo tempo, facilitam ao professor o exercício da sua autoridade de adulto.

Como contraprova, Mollo pediu aos professores que indicassem os principais defeitos do mau aluno. Das respostas dadas, destacam-se o "desinteresse pelo trabalho escolar", a "inaptidão intelectual" e a "indisciplina" (1979, pg 209), qualidades que se oferecem como o reverso da medalha do bom aluno.

Vemos pois que as categorias que aparecem com maior destaque no sistema de apreensão do aluno, são as relativas "às atitudes face ao trabalho escolar e aos professores", mais do que as "aptidões intelectuais e o carácter" (id, pg. 211). O modelo de aluno que emerge é o daquele a quem, na relação pedagógica, cabe sobretudo um papel de obediência, conformismo e receptividade. É um modelo de aluno que claramente se encontra nas pedagogias tradicionais e que exemplarmente Mollo resume na seguinte formulação: "com boa vontade e muita atenção toda a criança se pode tornar um bom aluno" (id, pg 212).

Os valores que subjazem a esta representação do aluno, revelam-se o oposto dos valores inferíveis da representação que estes mesmos professores oferecem a propósito do professor e do seu papel. O aluno deve ser dócil e receptivo; o professor deve ser activo, transmitir cultura e ser capaz de afirmar a sua autoridade. O bom aluno é aquele que facilita o exercício do poder demiurgico do professor, ele é a matéria que por ele deve ser exemplarmente modelada. Mas os valores subjacentes às duas representações sendo opostos, não deixam de ser complementares; o modelo do aluno não reproduz o modelo de professor mas completa-o, isto é, ele é condição de realização do modelo activo e criador de professor. Os papéis de aluno e professor encontram-se pois claramente demarcados e hierarquizados no contexto da relação pedagógica, parecendo que a finalidade última desta relação vem a residir no cumprimento do modelo de professor.

Mollo pede também aos professores a descrição do aluno ideal. Na justificação de tal pedido refere-se a atenção que a Psicologia Geral concede ao estudo do papel do "ideal" na vida dos indivíduos, facto que lhe permite prever o seu interesse e fecundidade no campo das representações. Por outro lado, tratando-se de um exercício abstracto e imaginativo, a autora considera que ele permite ao professor "exprimir melhores as suas aspirações e o sentido profundo da sua actividade concreta" (id, pg 213).

A representação do aluno ideal aparece organizada em torno de duas principais dimensões: uma, relativa ao comportamento do aluno na escola e às relações humanas que nela estabelece e uma outra, de menor significado, relativa ao seu trabalho e aptidões escolares.

No quadro da primeira dimensão referida emergem como qualidades relacionais - quer no que tocante à relação do aluno com os colegas, quer com os professores -, a servitude, a delicadeza, a sociabilidade, a simplicidade e ainda, no tocante à relação com o professor, o respeito e a admiração. A distância a que o professor espera que o aluno se coloque, a superioridade que a si próprio se atribui no contexto da relação pedagógica, aparecem pois aqui com grande clareza. Mesmo "a confiança e a simpatia que o professor espera do aluno parecem fundamentar-se no reconhecimento do valor do mestre" (id, pg 217). O estatuto da criança é pois um estatuto de menoridade, a relação com o seu professor surge sempre sobre o signo da tutela.

Ainda no quadro da primeira dimensão referida, destaca-se a importância concedida ao fenómeno da disciplina. O bom comportamento, definido em função dos parâmetros da docilidade e obediência, apresenta-se também como uma qualidade muito importante do aluno ideal.

Os valores em que se sustenta a dimensão relativa ao trabalho escolar, reforçam o retrato que se vem traçando: com efeito o "aluno ideal distingue-se antes de mais por uma capacidade de atenção quase infinita" (id, pg. 218), para além do gosto pelo trabalho, aplicação e boa vontade. Ele não é necessariamente o melhor aluno, nem o mais inteligente e dotado, mas antes aquele que mantém uma boa relação com o professor e que se oferece como a obra do professor, o reforço da sua demiurgica auto-imagem.

Merece contudo realce que, paralelamente a este retrato tradicional, os professores esperam também do aluno ideal vivacidade, curiosidade pela matéria, participação. Segundo Mollo é como se, ainda que com contradições e reticências, despontasse um outro modelo de aluno, caracterizado pelo seu funcionamento dinâmico, mais independente, mais conforme aos modelos das pedagogias não tradicionais e que remete para um modelo de relação pedagógica mais flexível, menos hierarquizada. Em suma, é como se assistissemos à coexistência de dois tipos de representações do aluno ideal, ainda que prevaleça aquela que aparece grandemente

influenciada pelas concepções pedagógicas tradicionais e que reencontramos nas conclusões da pesquisa de Gilly.

Em finais da década de 70 Mollo conduziu uma outra investigação, subordinada ao tema da "Seleção implícita na escola" (1986). A população dessa pesquisa foi constituída por professores (quatro) e alunos (cem) do ensino primário; as entrevistas foram o método utilizado, na recolha dos dados.

Nesta pesquisa, Mollo repõe o tema da representação do aluno. Observa que os elementos dessa representação são os mesmos nos quatro professores, ainda que assumam pesos diferentes, se enquadrem em articulações diferentes e traduzam investimentos pessoais também diferentes. Esses elementos são: as referências à família (presentes e dominantes em todos os professores), às qualidades intelectuais e de carácter das crianças (pouco mencionadas) e aos seus resultados escolares (não esquecidos por nenhum dos professores e articulados com referências ao passado escolar e com expectativas sobre o futuro do aluno). Mollo sublinha que questões como a sociabilidade, as relações entre os alunos, as suas actividades extra-escolares, estão praticamente ausentes dos discursos.

Mollo destaca na sua análise, o modo como se configuram nos discursos dos professores, as estruturas do insucesso e do sucesso escolares dos alunos. Ora, é justamente por associação com o insucesso escolar, que as referências à família são particularmente enfatizadas, através de desfavoráveis considerações de ordem cultural e afectiva que justificam e predizem o fracasso do aluno. Na atribuição causal do insucesso a referência à escola e a si próprio (professor) não está presente nos discursos, centrando-se as referências à criança nas noções de preguiça e falta de vontade. Em contrapartida, o progresso da criança, de uma situação escolar falhada para uma situação bem sucedida, existe quando ela consegue vencer a preguiça e a má vontade, quando amadurece, no quadro de uma relação privilegiada com o seu professor. Esta é, para todos os professores, a criança mais gratificante, aquela pela qual se sente uma maior inclinação pessoal de todos os professores. Já com o aluno bem sucedido, desde sempre bem sucedido, esta implicação é menor, pois que o sucesso do aluno aparece como que desligado da sua relação com o professor. É aliás neste contexto que, mais do que as referências ao meio de origem, surgem as referências às aptidões intelectuais do aluno, como factor explicativo do seu sucesso.

Comparando a representação do aluno que decorre desta investigação de 1977, publicada em 1986 com a decorrente da investigação dos anos sessenta, podemos observar que os seus suportes se deslocam das crianças para os pais, da escola para o meio familiar. Na pesquisa mais antiga a representação do aluno organizava-se a partir do contexto da relação professor-aluno na sala de aula; na mais recente, os professores tendem a associar a sua representação do aluno ao exterior, particularmente ao meio familiar, como factor

explicativo do destino escolar do aluno, muito especialmente do mau aluno.

Para terminar, sublinhemos que Mollo, tal como outros investigadores, nota com preocupação o mau uso que frequentemente se faz das conclusões das investigações conduzidas nos domínios da psicologia e da sociologia. Com efeito, ao que parece, elas acabam por ser utilizadas, não como instrumentos de mudança, mas antes como instrumentos ao serviço do reforço de defesas e de legitimação de situações.

Na investigação desenvolvida por **Meyer** (1981), junto dos professores de alunos do primeiro ciclo de escolaridade, foi sobretudo um aspecto específico da situação profissional daqueles, a variável mais explorada, concretamente a sua condição de professores em formação ou professores em exercício.

Os resultados da pesquisa confirmam uma das suas hipóteses gerais e revelam uma imagem da criança como ser incompleto, caracterizado sobretudo em função das suas necessidades e das suas faltas, concepção que podemos entender como legitimadora da sanção, enquanto prática educativa corrente.

Este modelo arcaico da criança, contraditório com as mais comuns e divulgadas concepções da psicologia, não deixa de ser igualmente contraditório com o desejo manifestado pelos professores de respeitarem a criança e com a sua declarada abertura à mudança do sistema educativo. Trata-se de um modelo porventura mais associado a uma outra dimensão revelada pela análise temática e que respeita à necessidade que os professores sentem de cumprir as obrigações derivadas do seu papel (controlo do rendimento e da vida social da turma). Segundo o autor é a conformidade dos professores aos objectivos e modelos de funcionamento da escola que lhe impõe o recurso às sanções e conseqüentemente induz uma imagem da criança consonante com essa prática e aliás, igualmente consonante com o estatuto da criança ainda predominantemente vigente na sociedade.

Esta consonância entre as representações e as práticas, é reveladora da persistente influência de concepções e práticas tradicionais, mas não ocorre sem contradições - é evidente nomeadamente a sua contradição com a evolução social, económica e cultural do mundo actual, bem como com a própria ideologia escolar e social.

A abordagem diferencial dos dados, nomeadamente no que respeita à variável professores em formação - professores em exercício, revelou algumas nuances na tendência geral atrás sinteticamente descrita. Mas o autor nota igualmente uma tendência dos primeiros em conformarem as suas representações com as representações dos outros professores, tendência que contudo o autor considera que deve ser objecto de pesquisa e validação em amostras de maior dimensão.

Solari (1981), sublinha no seu trabalho a interferência da função selectiva na recolha da informação e o carácter institucionalmente marcado daquela. Na sequência da sua investigação, o autor conclui que, se é verdade que o professor forja o retrato/representação do aluno singular, com base na informação que recolhe sobre as suas estratégias de trabalho, não é menos verdade que essa recolha está sujeita a uma tripla selecção:

- selecção das actividades: a representação global do aluno, da sua capacidade de mobilização, constrói-se sobretudo a partir da informação recolhida durante a realização de uma das actividades consideradas - a actividade de maior valência escolar, a escrita -, embora tenha sido observado que as estratégias reais dos alunos variam consoante se trata da situação escrita ou da situação pintura livre.
- selecção dos momentos de recolha da informação: a representação do aluno constrói-se sobretudo a partir da informação recolhida no princípio e no fim da execução da tarefa escolar.
- selecção dos indicadores comportamentais: aqueles que se afiguram mais pertinentes para avaliar a conformidade do aluno às normas de funcionamento escolar (não demorar a começar o trabalho, trabalhar com regularidade, etc.) e às normas de vida em grupo (não distrair os colegas, não os incomodar).

A representação do aluno - e sua categorização em Bom e Mau aluno - está pois sujeita aos desvios inerentes ao processo de selecção e organização da informação e contudo ela é em grande parte responsável pelas expectativas transmitidas, pela qualidade da interacção estabelecida com o aluno e conseqüentemente, em parte responsável, pelo carácter mais ou menos conseguido da sua mobilização e da sua adaptação às actividades escolares.

A distorsão entre as estratégias reais dos alunos e as estratégias percebidas pode pois constituir um sério obstáculo ao sucesso escolar dos alunos e em especial de alguns alunos: daqueles que, por razões de imaturidade, por exemplo, apresentem estratégias de mobilização que são vistas pelo professor, como "pouco conformes às normas escolares" (id, pg. 86), apesar do real esforço que as sustenta.

Assim, mais uma vez, reencontramos a presença do sistema normativo escolar condicionando o sistema de apreensão do aluno, quer através dos comportamentos que são valorizados (trabalhar com regularidade, não incomodar o colega, etc.), quer através das situações educativas que são privilegiadas (o "core curriculum" está aqui bem evidente na importância concedida à situação de aprendizagem da escrita, como situação privilegiada de recolha da informação).

Na pesquisa de **Londeix** (1982) confrontamo-nos com um trabalho muito interessante, centrado na análise diferencial dos juízos dos professores de matemática e francês de alunos de "cinquième". O autor, coloca como hipótese que, para além da interferência do "ethos" escolar e das super-estruturas sociais nos juízos dos professores, interferem também como factor diferenciador, outros elementos próprios da situação educativa, nomeadamente as matérias ensinadas. Além de uma genérica homogeneidade de valores entre os professores, há porventura também a possibilidade de detectar diferenças entre eles, associadas ao concreto desempenho da actividade profissional.

A partir da análise que fez dos dados recolhidos, Londeix considera que a percepção do aluno, pode ser vista como organizada em cinco eixos de estrutura bipolar, oferecendo cada eixo, um retrato parcial do aluno: o eixo 1 opõe o aluno em que dominam as qualidades escolares àquele em que predominam as qualidades sócio-pessoais; o eixo 2 opõe o aluno trabalhador, esforçado ao aluno brilhante, naturalmente dotado; o eixo 3, opõe o aluno introvertido ao aluno extrovertido; o eixo 4 opõe o polo operatório, onde dominam as faculdades de raciocínio a um polo verbal, em que se destacam os traços de participação, comunicação e finalmente o eixo 5, que diferencia a dimensão relacional em dois polos, consoante acentua os aspectos relacionais intra-escolares, relativos à participação na vida escolar ou os aspectos propriamente pessoais e sociais, relativos a uma expressão mais pessoal e a um exercício da sociabilidade de sentido mais amplo.

Ambos os grupos de professores apresentam uma percepção estruturada no quadro apresentado, facto que confirma a influência da instituição escolar, e dos seus objectivos gerais.

Contudo verifica-se que o sistema normativo dos professores sofre também a influência das matérias que leccionam. Com efeito, verifica-se uma oposição de juízos entre os professores de matemática e francês, particularmente ao nível dos eixos 3, 4 e 5. A análise factorial revelou que essa oposição se manifesta sobretudo no grau de importância que é concedida aos aspectos individuais da subjectividade e à ligação destes com as actividades de expressão e verbalização - importância que ganha maior ênfase no grupo de professores de francês. Também a análise hierárquica revelou diferenças nos juízos, em função da importância relativa que cada grupo confere aos aspectos cognitivos (professores de matemática) e aos aspectos verbais e pessoais (professores de francês).

Segundo Londeix, esta diferença e mesmo oposição entre os professores de matemática e de francês nos juízos que formulam sobre os seus alunos, radica na natureza das próprias disciplinas, nos seus conteúdos, objectivos, estrutura, os quais propiciam a criação de relações pedagógicas onde a dimensão pessoal e interpessoal é solicitada distintamente, consoante nos colocamos num ou noutro campo curricular.

fazer trabalhos estranhos à aula, não olhar para trás, etc., etc. Ora, é justamente no incumprimento destes interditos que se encontra a categoria de comportamentos indisciplinados mais significativos. O comportamento indisciplinado dos mais novos, embora não assuma desde logo uma função de contestação aberta àquele processo de gestão e ao próprio professor, joga no entanto uma "função pedagógica" de "obstrução" ao mesmo, a qual pode conduzir ao processo de etiquetagem do aluno com eventuais repercussões no seu rendimento e podendo terminar no seu insucesso. Uma vez situado o aluno na posição de insucesso, o seu comportamento indisciplinado continua a inscrever-se maioritariamente na categoria de infracções relativas ao "processo aula", mas assume agora, como já referimos, uma função de "contestação directa" ao professor.

Em suma, o que gostaríamos de destacar é, por um lado, a concepção de indisciplina que o autor infere da análise das participações e que a remete para o significado de obstáculo à produção, ao "processo aula"; por outro lado, o facto de tal concepção poder ser compreendida à luz de um normativo pedagógico e de uma prática pedagógica tradicionais que parecem continuar dominantes em muitas das nossas escolas.

Para terminar, gostaríamos de reter das investigações invocadas neste capítulo, por um lado, a natureza psicossocial da indisciplina, por outro, o interesse na exploração da variável "professor", enquanto elemento activo na edificação e no desenvolvimento daquele fenómeno.

•
••

Londeix procede igualmente a um trabalho sobre as respostas dos professores, com vista ao estabelecimento de uma tipologia dos alunos. Trata-se de uma tipologia que, segundo o autor, traduz as concepções, as representações dos professores sobre a escola, as quais são particularmente transparentes na tipologia do "bom aluno", uma tipologia dicotomizada e socialmente marcada: o primeiro tipo de bom aluno traduziria uma concepção elitista da escola, referenciaria sobretudo o aluno das classes sociais mais favorecidas, cujo sucesso se associaria fundamentalmente aos seus dotes naturais de inteligência, brilho verbal e à vontade; o segundo tipo teria como referência o aluno proveniente de meios sociais menos favorecidos, cujo sucesso escolar o professor associa preferencialmente a qualidades morais e de trabalho, ao esforço, ao mérito conquistado.

Já previamente a esta investigação, outros autores se tinham preocupado com a influência da variável meio socio-familiar do aluno, na representação do professor. Assim, **Bourdieu e Saint-Martin** (1975) embora apoiando-se em dados relativamente limitados (as fichas individuais de 154 alunos do "ensino secundário", as quais fornecem dados sobre a origem social dos alunos, zona de residência, escolas frequentadas e classificações e apreciações atribuídas pelo seu professor actual, o professor de filosofia), concluem que o juízo do professor sobre os seus alunos, as apreciações formuladas, têm relação, não só com o resultado escolar dos alunos, mas também e sobretudo com a sua origem social, sendo tanto mais favorável quanto mais elevada fôr a sua posição na estrutura social. Alguns autores sublinham que, embora as preferências dos professores sejam socialmente marcadas, eles tendem a traduzi-las por critérios escolares: preferidos são os alunos mais motivados, interessados, receptivos, os quais em boa verdade, são alunos dos meios sociais mais favorecidos (**Leger**, 1983).

Contudo, **Gilly** (1980), coloca grandes reticências a este tipo de conclusões, considerando que em contexto institucional a influência directa dos factores do meio é relativamente secundária, surgindo frequentemente mediatizada por factores escolares, designadamente pelo sucesso escolar. No exercício do seu papel profissional, a percepção que o professor forma dos seus alunos é fortemente marcada pela satisfação profissional que estes lhe proporcionam, a qual deriva em muito do êxito escolar por eles alcançado.

Numa das mais recentes investigações sobre o tema da representação do aluno pelo professor, **Solari** (1987), faz questão de sublinhar as diferenças encontradas. Diz o autor que, contrariamente a investigações anteriores, se apercebeu de significativa heterogeneidade das representações, quer em função do ciclo de ensino, quer em função do estatuto social do professor (idade, sexo, origem social). Assim, os professores do "cours preparatoire", privilegiam as qualidades morais e comportamentais úteis ao trabalho escolar, bem como componentes de carácter cognitivo, enquanto que os professores da "maternelle" atribuem maior importância à afectividade e à relação individualizada com a criança.

Também o sexo diferencia entre si os professores do "cours preparatoire", na descrição que fazem do aluno ideal e nas explicações que produzem sobre o fracasso escolar, revelando-se as representações dos homens mais contaminadas pelo peso institucional.

Contudo, é a idade que, segundo o autor, introduz a maior diferenciação. Assim, os professores mais novos dão mais importância às performances intelectuais e instrumentais e também à criatividade, espontaneidade e autonomia da criança, estabelecendo com ela uma relação mais liberal. Pelo contrário, os professores de mais de quarenta anos, apresentam uma representação muito escolarizada do aluno, ou seja a representação escolar clássica, que enfatiza as qualidades morais e comportamentais escolares; conseqüentemente a relação que com eles adoptam coloca o aluno na posição de receptor da comunicação pedagógica.

Apesar desta diferenciação, o autor interroga-se se os professores mais novos não acabarão por adoptar as representações e as práticas pedagógicas dos professores mais velhos, por efeito de contaminação. A colocação desta interrogação faz tanto mais sentido quanto em termos gerais, o modelo de aluno que prevalece, é aquele que é consentâneo com os objectivos e modos de funcionamento da escola e que permite justificar as práticas pedagógicas que traduzem esses objectivos e modos de funcionamento. Apesar das aquisições da psicologia moderna, a psicologia implícita na escola mantém-se arreigada a concepções tradicionais, que teimam em resistir à mudança.

Relativamente ao estilo pedagógico do professor, o autor sublinha a maior influência que sobre ele exercem os alunos provenientes das classes mais altas, fenómeno que marca socialmente as práticas pedagógicas, em prejuízo das crianças das classes baixas. Apesar do discurso dos professores, a observação dos comportamentos revela efectivamente uma disparidade no tratamento das crianças, marcada pela origem social destas. Só o autoquestionamento do professor, a sua disponibilidade para mudar e se adaptar às necessidades das crianças, permite que outras correntes de alunos exerçam igualmente sobre ele a sua influência.

Contudo, a questão deste autor, residia em se interrogar se é que, através do estilo pedagógico, as representações exercem a sua influência no rendimento escolar da criança (aqui avaliado em situação de aprendizagem da leitura). Foi esta questão que orientou a sua pesquisa prévia sobre o conteúdo das representações do aluno e sobre os estilos pedagógicos.

Procede então a uma análise correlacional entre a representação do aluno ideal, os prognósticos dos professores quanto ao sucesso dos seus alunos e o efectivo rendimento escolar destes no fim do ano lectivo. Para esse efeito, reteve, do conteúdo da representação estudada, cinco dimensões/variáveis, às quais, a partir da análise discriminante, atribuiu maior poder explícito, a saber: variável

relacional (sociabilidade, afectividade), desenvolvimento intelectual (desenvolvimento e qualidade intelectual), linguagem, factores instrumentais (desenvolvimento psico-motor) e qualidades morais e de comportamento escolarmente valorizados.

Conclui então que os "bons professores", isto é, os professores cujos alunos são mais bem sucedidos - especificamente, os alunos provenientes das classes sociais mais baixas -, são aqueles cujo estilo pedagógico traduz um maior apego à dimensão relacional, às dimensões instrumentais do desenvolvimento psico-motor, às dimensões instrumentais do desenvolvimento da linguagem e que concedem menor importância à inteligência. Ou seja, um dos traços do estilo do professor, que menos penaliza as crianças das classes populares, é uma menor exigência relativamente às tradicionais qualidades morais e de comportamentos escolares; é o inverso dessa situação que, como se viu, é dominante no estilo dos professores observados, nas representações que sustentam esse estilo.

Em suma, segundo o autor, a compreensão e o combate ao insucesso escolar, não devem centrar-se no estudo dos "deficits" da criança, mas antes numa análise das interacções educativas, através das quais se realiza a socialização e o desenvolvimento da criança e que implicam, não só os parceiros directos do processo - professor e aluno -, mas ainda outros participantes dentro e fora da escola.

Entre nós, os trabalhos de **A. Benavente**, exemplificam muito claramente, as potencialidades do modelo das RS, para uma melhor compreensão dos fenómenos educativos.

Num primeiro momento da sua investigação (1990), esta autora analisa a representação dos alunos, através do levantamento da opinião dos professores sobre as causas do insucesso escolar e das dificuldades dos seus alunos. Relativamente às causas do insucesso escolar, destacam-se as de ordem individual ("déficits" de várias ordens atribuídos aos alunos), sócio-familiar e as ligadas à escola (sua organização e funcionamento). Benavente chama a atenção para o facto de os professores nunca porem em questão as suas práticas pedagógicas, como uma importante causa de insucesso, facto que revela uma "exterioridade" em relação ao seu trabalho, e que "tem certamente pesadas consequências na sua implicação pedagógica, na interrogação das suas práticas" (1990, pg. 144).

Esta "exterioridade" e desimplicação, é acentuada, pelo peso que assume a atribuição das dificuldades escolares, às características pessoais ou sociais dos alunos, atribuição que aliás é reveladora da popularidade disfrutada pelas teorias dos dotes individuais e do handicap sociocultural. Também a posição dos professores, relativamente às dificuldades escolares dos seus alunos, são reveladoras daquela "exterioridade".

Benavente sublinha ainda que, "esboça-se a partir destas respostas, um perfil essencialmente negativo dos alunos dos meios populares. (...) descritos em termos de "faltas" e de "carências"." (id, pg. 152).

Num segundo momento da sua pesquisa, Benavente analisa articuladamente a representação do aluno e o tipo de implicação profissional do professor (implicação intuitiva individual, negada ou impossível, e conscientizada). Segundo esta autora, sob "um mesmo pano de fundo de representações (...) negativas da profissão" (id, p. 235) emergem representação de alunos que são distintas e que se articulam com distintos tipos de implicação profissional.

A implicação negada ou impossível, parece ser o tipo dominante no presente. Trata-se de um tipo de implicação, presente em professores portadores de um discurso social fatalista, que fecha as possibilidades de intervenção pedagógica e limita o discurso sobre a Escola. Estes professores apresentam os alunos essencialmente através de atributos individuais e sociais, qualidades e defeitos, cuja existência é tida como independente da Escola e do trabalho dos professores. A classe, é descrita sobretudo através de adjectivos negativos e por referência à pertença social dos alunos, sendo muitas vezes as diferenças sociais, identificadas com os diferentes estatutos escolares. Trata-se mais uma vez de representações perpassadas por elementos das teorias dos dotes e do handicap sociocultural, as quais justificam o modelo desinvestido de estar na profissão e acalmam consciências.

Benavente detecta contudo um outro grupo de professores com um outro discurso sobre a escola, sobre os aluno e sobre a realidade social, onde a implicação individual e colectiva se articulam, no contexto de uma instituição cujas potencialidades e limites se reconhecem. Trata-se agora, não de uma relação pedagógica baseada no amor, no encontro entre pessoas e socialmente descontextualizada (como se encontrou nos professores de implicação intuitiva individual), mas de uma relação que respeita e valoriza as experiências diversas dos alunos, que aposta numa diversificação e melhoria do trabalho pedagógico, aberto a todos os interessados no processo educativo.

Em suma, como vimos, a maioria dos estudos referidos recolhe o discurso dos professores sobre uma categoria abstracta de alunos (os alunos, o aluno ideal...) ou sobre alunos particulares, individualmente considerados, maioritariamente do ensino não secundário. Apenas uma das pesquisas referenciadas procura chegar à representação do aluno de um modo indirecto, inquirindo o professor sobre as sanções na escola, para a partir desse discurso inferir então o conteúdo e sentido da representação. A maioria dos trabalhos, questiona os professores directamente sobre os seus alunos, ainda que posteriormente se proceda a um trabalho de inferência, sobre as categorias (ou dimensões ou factores ou variáveis...) subjacentes ao discurso recolhido.

A recolha dos juízos dos professores é feita geralmente através de questionários, construídos na sequência de fases prévias de pesquisa em que por vezes se referencia o recurso à entrevista. Os questionários utilizados constam frequentemente de um conjunto muito diversificado de descritores; outras vezes, quando o que se pretende é a verificação da presença e influência de algumas das dimensões específicas da representação do aluno, os descritores são em menor número e de menor heterogeneidade. Ou seja, frequentemente, e como Gilly sublinha a propósito da sua própria metodologia, trata-se de metodologias muito directivas.

A análise documental, constitui também uma metodologia aconselhada por Gilly e utilizada por alguns dos autores referenciados.

Através dos dados recolhidos as pesquisas têm-se orientado para o estudo dimensional da representação, mas também por vezes, e em simultâneo, para o estudo de uma tipologia dos alunos, tal como ela é encarada pelos professores.

As dimensões em que assenta a representação do aluno, bem como as tipologias construídas sublinham grosso modo a influência do "papel" do professor naquelas organizações cognitivas. A "instrução" e "disciplina" aparecem simultaneamente como os dois papéis básicos do professor (Hargreaves, 1977) e como os grandes quadros ordenadores da representação do aluno, sem prejuízo de outros elementos serem detectados numa análise mais fina do conteúdo das representações e mais próxima da própria situação educativa.

No que respeita às variáveis consideradas, a maioria das pesquisas referidas assume ou assume e propõe-se verificar, a influência dos factores sócio-institucionais e mesmo a influência de factores sociais gerais, na formação do sistema de apreensão do aluno. Contudo, há muitas pesquisas que, privilegiando uma análise mais diferenciada da representação, atribuem ênfase especial à consideração de outras variáveis no estudo da sua formação e evolução ou no estudo diferencial da mesma. É assim que surgem quer as variáveis clássicas da psicologia diferencial (sexo, idade, origem social, experiência,...), quer variáveis mais ligadas ao contexto educativo mais próximo (disciplinas leccionadas, situações concretas de aprendizagem...).

A consideração de variáveis menos macroscópicas, parece-nos perfeitamente compreensível mesmo no quadro de uma teoria geral das RS, dado que, como alguns autores sublinham, a consensualidade das mesmas só pode ser encontrada ao nível de quadros muito gerais de referência, mas porventura já não, na significação que lhes é atribuída pelos sujeitos ou no peso relativo que lhes conferem. Também a procura de fissuras e mesmo contradições no sistema representacional, entendidas como eventuais sintomas de mudança - exploração a que não encontramos referência - aconselha, ou pelo menos legítima, o recurso a variáveis mais finas, mais próximas da situação, que ajudem a compreender a variedade e complexidade do fenómeno estudado. Nada obsta, a que depois se faça o caminho inverso e que a interferência de alguns factores de carácter mais

contextual possa ser reanalisada à luz do impacte subjacente dos factores sócio-institucionais mais gerais, processo a que aliás assistimos, por exemplo, na pesquisa de Solari. Como vimos, algumas pesquisas centram-se numa análise das representações como contributo para a edificação de uma psicologia da relação educativa (Gilly), ou para a compreensão das condutas de interacção (Hargreaves), ou ainda para melhor entender à sua luz o funcionamento da escola e as suas resistências à mudança (Meyer). Outras pesquisas exploram as representações para, a partir daí, estudarem o seu impacte, a sua influência ou simplesmente a sua função clarificadora, quer das práticas educativas dos professores, quer das condutas dos alunos. Nestes últimos casos, a pesquisa é por vezes complementada através do recurso à observação dos comportamentos e à análise de outros dados objectivos de interesse para o fim pretendido. O estabelecimento de uma relação causal não deixa contudo de envolver grande delicadeza e sofre todas as objecções e condicionantes que já tivémos oportunidade de sublinhar a propósito do efeito de expectativas e a propósito da relação da representação e da conduta.

Nas investigações analisadas, o estudo desta articulação representação-conduta, no campo da própria "realidade" simbólica é pouco estudada; a exploração da coerência ou dissonância interna do universo representacional também. Contudo, alguns autores, nomeadamente Gilly e Abric, apontam o interesse desta perspectiva, a qual encontramos presente na investigação de Benavente (1990), a propósito da ligação representação do aluno - tipo de implicação profissional dos professores.

..-

2.3. A representação da indisciplina

No quadro da teoria das RS, não parece que tenham sido publicados trabalhos, directamente centrados no tema do conflito professor-aluno na sala de aula.

No âmbito da psicologia social, a perspectiva interacionista do desvio, oferece-nos contudo um quadro teórico interessante e, além disso, compatível com o quadro geral da nossa pesquisa.

Deve-se a Hargreaves um contributo decisivo na operacionalização daquela perspectiva no campo da indisciplina escolar, considerada como uma forma de desvio.

A **perspectiva interacionista** do desvio, consiste em considerar que "o desvio não é uma qualidade do acto que a pessoa comete, mas antes uma consequência da aplicação por outros, das regras e sanções, a um "provocador": o desviante é aquele a quem esse rótulo foi aplicado com êxito; o comportamento desviante é um

comportamento que as pessoas rotulam como tal(...) Até que ponto um acto é desviante depende do modo como as outras pessoas reagem a ele. O desvio não é uma qualidade inerente ao próprio comportamento, pois é relativo à interacção entre a pessoa que comete um acto e aqueles que a ele respondem" (Becker, 1966, citado por Hargreaves, 1978, pg. 1).

O desvio não é pois algo de substantivo e absoluto, mas antes um fenómeno construído no âmbito de um contexto de interacção social, mediante a categorização, a etiquetagem, de alguém ou de algum acto como desviante, por parte de um sujeito individual ou de um grupo de sujeitos. Naturalmente que o acto e o sujeito que o praticou não são uma criação da etiqueta, mas a sua definição como acto e/ou sujeito desviante, isso sim, é criação social, pelo que o desvio pode consequentemente definir-se como "um processo social de etiquetagem" (id, pg. 9).

Decorre desta abordagem que, sendo o categorizador parte activa na produção do "desvio", o estudo deste fenómeno deve encará-lo como a "variável crítica" de maior importância. No caso do desvio escolar, esta defesa de uma maior atenção ao processo de etiquetagem do que ao produto etiquetado, conduz-nos naturalmente a prestar uma especial atenção ao professor, uma atenção igual ou mesmo superior, àquela que deve ser prestada ao aluno e/ou acto etiquetado.

É pois no contexto da interacção professor/aluno que o desvio se constitui, no momento em que este último ou os seus actos são por aquele rotulados como tal. **Hargreaves** sublinha que a etiquetagem explícita do aluno, o "assinalamento", constitui o fim de um processo que ele designa por "carreira não oficial de desviante" (id, 1978, pg. 12) e o início da sua "carreira oficial" (id), na qual o aluno deixa de ser visto como "o causador de problemas" e passa a ser visto como "caso problema". A auto-etiquetagem do aluno como desviante, é um dos maiores riscos daquele processo, risco tanto mais inglório quanto, dificilmente conduz à superação da situação que esteve na raiz da etiqueta. A identificação do aluno com o próprio acto censurado, a sua fusão com ele, diminui-lhe extraordinariamente a possibilidade de, através da dissociação pessoa-acto, ensaiar a construção de um modelo de conduta mais adaptada e socialmente mais aceitável, se disso se tratar. Por outro lado, a expectativa gerada no professor, relativamente ao aluno etiquetado, pode desencadear um processo de auto-realização de profecias, o qual virtualmente conduz, a um acantonamento do aluno, no papel que lhe cabe, esmeradamente, desempenhar. *

Já a etiquetagem, não da pessoa, mas do acto, como desviante, se afigura, segundo Hargreaves, como uma solução mais susceptível de resolver o problema criado ou pelo menos, menos amplificadora do desvio inicial.

O processo de etiquetagem do aluno ou do seu acto como desviante, está indissolivelmente ligado ao fenómeno perceptivo, isto

é, ao modo como o professor percebe e interpreta a conduta observada, aliás, à luz de outras informações que eventualmente possua sobre os alunos. É apoiando-se na aparência do aluno, no seu grau de conformidade às regras de conduta e às regras académicas, na sua simpatia e na relação que estabelece com os seus pares que o professor "especula", chega a "elaborar" a sua percepção e a "estabiliza" em termos de categorização, atribuindo ao aluno a consequente etiqueta.

A conduta do professor, a sua reacção à situação, também só pode ser cabalmente compreendida, no quadro desse condicionante cognitivo que é a sua percepção e interpretação dos factos.

Hargreaves considera que, em todo este processo, apesar da diversidade das reacções, o que há de comum entre os professores, é o modo como se confrontam com a conduta do aluno e que se traduz numa interpretação dessa conduta em função da resposta a três questões: se o comportamento deve ser considerado um mau comportamento; se assim fôr definido qual é o seu grau de gravidade; quais são as fontes desse comportamento.

É a resposta a estas questões que leva o professor a proceder de um ou outro modo, a sua reacção relacionando-se pois em grande medida com a percepção que forma sobre as fontes e consequências do acto, percepção que lhe faculta a resposta às três questões acima enunciadas.

Relativamente à pesquisa sobre as fontes do acto, elas conduzem o professor até às intenções, às razões invocadas pelo aluno para o seu comportamento e até aos motivos do aluno ou causas a que o professor atribui esse comportamento. É aqui que se decide o grau de responsabilidade do aluno pelo acto cometido.

Relativamente às consequências, quer de longo, quer de curto prazo, o professor procura sobretudo definir para quem é que elas são nefastas: se para o professor, se para os outros alunos ou se para o próprio infractor. É a partir da análise deste processo que o professor decide quanto à gravidade do acto cometido, e a conclusão tirada orientá-lo-á para uma atitude de maior ou menor aprofundamento da compreensão da ocorrência; ou seja, frequentemente, quando as consequências, por exemplo, são graves, o professor tende a prestar pouca atenção às fontes do comportamento e a reagir imediatistamente à situação; pelo contrário, comportamentos de consequências menos gravosas, estimulam o professor a uma atitude de maior aprofundamento na análise da situação.

Gostaríamos de sublinhar que, apesar da importância concedida ao professor, ao segundo elemento, na construção do desvio escolar, o aluno, contudo, não é concebido como um elemento passivo nesse processo. Com efeito, por exemplo, nem todos os alunos aceitam o rótulo que os professores lhes atribuem e mesmo quando o aceitam, nem sempre respondem com o exacerbamento do desvio.

Segundo Hargreaves, o impacto do processo de etiquetagem, está associado a algumas condições, a saber: a frequência da etiquetagem, o grau de importância que o rotulador tem para o rotulado, o grau de generalização do rótulo, nomeadamente entre os professores e o seu carácter mais ou menos público.

Em suma, o que desejaríamos sublinhar é que, no quadro da perspectiva interacionista do desvio escolar, tal como Hargreaves a apresenta, este forma-se através de um processo de categorização social do aluno e/ou do seu comportamento como desviantes, como indisciplinados, sendo este processo indissociável de prévia percepção do professor sobre as fontes e/ou consequências desse acto e/ou também sobre as razões do próprio aluno, sobre as suas intenções ao cometer o acto. O nível de investigação do professor sobre esta questão é bastante contingente e, conseqüentemente, é-o também, o seu resultado, ou seja, o próprio processo de categorização e etiquetagem.

Em conclusão, sublinha-se que, esta perspectiva sobre a indisciplina, questiona muito directamente o conceito médico de desvio, segundo o qual, a origem da indisciplina deve ser procurada, no aluno, nas suas fraquezas ou doenças. Mas questiona também ao fim e ao cabo, todas as perspectivas que procuram a explicação do desvio quer num só dos parceiros da relação educativa, quer em contextos exteriores que, do exterior, unilateral e mais ou menos inexoravelmente, marquem a situação educativa na sala de aula e determinem o desvio.

Gostaríamos de terminar referindo as críticas ou objecções apontadas por **T. Estrela** (1986), a este modelo de abordagem da indisciplina escolar. Com efeito, apesar daquela autora reconhecer, a importância do trabalho de Hargreaves e seus colaboradores, pelas novas e fecundas perspectivas que introduziram, no modo de considerar o tema, contudo, ela chama a atenção, nomeadamente, para o facto de a teoria da etiquetagem limitar o problema à partida, uma vez que, nem todos os actos objectivamente perturbadores e nem todos os sujeitos que os praticam, são objecto de etiquetagem. Com efeito, diz T. Estrela, "sucede frequentemente que o professor não faz uma imputação formal do acto desviante com o objectivo prioritário de estabelecer o controlo social. As chamadas de atenção têm geralmente por objectivo, restabelecer as condições de produção e não são necessariamente personalizadas. O objectivo do professor é mais pragmático..."(id, pg. 115).

Outros estudos, explicitamente desenvolvidos no quadro do interacionismo simbólico, sublinham a necessidade de compreender as "perspectivas" dos parceiros da relação educativa, nomeadamente as perspectivas dos professores, entendendo-se por elas, "um conjunto ordenado de convicções e orientações em cujo interior, ou

em referência ao qual, as situações são definidas e compreendidas pelos professores (e pelos alunos)" (Delamont, 1987, pg. 71). Essas perspectivas são geralmente estabelecidas tendo em conta o grupo de referência - no caso os outros professores ou um ou outro grupo de professores - e, no caso das perspectivas dos professores sobre o seu trabalho na sala de aula, elas têm, segundo aquela autora, "dois focos principais: o domínio e a instrução. Sem domínio o professor não pode dar instrução e a instrução é a sua razão de ser" (id, pg. 83).

As questões do domínio ou da disciplina ou das regras de comportamento, constituem pois, um campo importante das "perspectivas" dos professores e, apesar dos comuns padrões de referência, elas traduzem-se em definições de situação e em capacidades de imposição dessas definições que são variáveis entre aqueles, nomeadamente ao nível dos diversos sectores de ensino.

Essas perspectivas são indissociáveis da condição de ser professor, mas, ser professor, é desempenhar um papel, o qual, se bem que dite determinadas modalidades de comportamento, deixa ao indivíduo uma margem de liberdade e de interpretação pessoal e criadora.

Desempenhar o papel de professor implica para todos, trabalhar numa situação onde a proximidade e intimidade com os alunos são uma marca essencial da situação, a par da autonomia e poder de que dispõem relativamente a estes. Quanto ao poder do professor, o seu principal recurso advém-lhe do seu domínio do conhecimento e do seu poder para gerir os saberes e o próprio processo de ensino-aprendizagem. Contudo, quer esta, quer as outras dimensões que caracterizam o papel do professor, se apresentam como um pau de dois gumes: "reforçam e enfraquecem a posição do professor" (id, pg. 87), pela dificuldade de que se reveste uma protagonização equilibrada, negociada, dessas dimensões, a qual terá de ter em conta os colegas do professor, ele próprio e, naturalmente, os alunos.

Em suma, as perspectivas dos professores sobre o domínio, sobre a disciplina, são um elemento importante na compreensão daquele fenómeno, aliás elemento tanto mais importante quanto, segundo a autora e também segundo Hargreaves, a tendência mais frequente nos alunos é procurar agradar ao professor e portanto, conformar-se com a sua definição da situação, decorrente das perspectivas perfilhadas. De sublinhar que, embora estas perspectivas apresentem diferenças de grupo para grupo de professores e mesmo de professor para professor, apresentam contudo, muitos e essenciais elementos em comum, já que, ao fim e ao cabo, a todo o professor cumpre justamente desempenhar o papel de professor, em situações marcadamente semelhantes.

Duas das investigações a que fizemos alusão a propósito da representação do aluno, associam a exploração desta representação à

exploração da representação da indisciplina, de um ou outro dos seus elementos. É o caso dos trabalhos de Mollo (1979) e de Meyer (1975), a que vamos em seguida fazer referência.

A propósito da exploração da representação do mau aluno, **Mollo** (1979) aborda também a representação da indisciplina. Esta confunde-se com o aluno indisciplinado, isto é, com aqueles alunos que perturbam a comunicação escolar, unidireccionalmente considerada. É sobretudo a partir da desobediência e indelicadeza com o professor, que podemos inferir, qual o significado principal que o fenómeno da indisciplina assume para o professor, de tal modo que, "uma criança mal educada dificilmente poderá ser considerada como um bom aluno" (1979, pg 209). Aspectos que poderíamos associar a uma perturbação do funcionamento geral da aula (convenções) e sobretudo, os que remetem para o mau relacionamento com colegas, intervêm de um modo muito menos significativo no campo dessa representação.

No âmbito das variáveis trabalhadas por Mollo, gostaríamos de destacar o facto de, os futuros professores, se apresentarem mais atentos do que os seus colegas substitutos, ao fenómeno de indisciplina.

A mesma autora explorou também o tema dos castigos, observando que, a situação a propósito da qual mais professores entenderam que o aluno era merecedor de castigo, era aquela em que este se comportava indelicadamente com o seu professor. Se nos recordarmos que a delicadeza constituia uma importante dimensão do aluno ideal e que a indelicadeza representa um papel central na representação da indisciplina, fácil se torna compreender quais as referências em função das quais os professores representam as suas práticas escolares.

Relativamente às variáveis trabalhadas, destaca-se que os homens se apresentam mais severos do que as mulheres e que os futuros professores e os professores substitutos embora concordem quanto às situações menos merecedoras de castigo (tagarelice e denuncia), já apresentam diferentes opiniões, quando consideradas as situações mais merecedoras de castigo. Assim, enquanto que os futuros professores conferem maior importância à relação professor-aluno, à indelicadeza que o aluno venha a patentear nessa relação, já os professores substitutos, consideram mais grave, aspectos relacionados com a produção do aluno (como sejam o atamancar do trabalho, o copiar), ou com o funcionamento geral da aula (distracção). Segundo Mollo "parece... que a prática escolar pode modificar o sistema de representação do mestre" (1975, pg 211), ainda que essas diferenças não questionem a rígida prevalência de modelos pedagógicos semelhantes.

Como tivemos oportunidade de referir, a propósito da representação do aluno, **Meyer** conduziu junto de professores, o

estudo da representação da criança, bem como da representação da escola e do próprio professor, utilizando como elemento desencadeador e revelador dessas representações, um tema integrante do universo representacional da indisciplina, o tema da sanção.

Meyer utilizou na sua pesquisa diversos instrumentos de recolha de dados e diversos procedimentos de análise, procurando depois observar, a coerência revelada, entre os resultados assim obtidos.

A propósito da sanção, destaquemos o recurso à entrevista aberta, junto de doze jovens professores (1975) e da análise das quais decorre a ideia, que a sanção é necessária, assegura a ordem escolar e logo, favorece o trabalho, desenvolve na criança valores morais, dissuade-as de maus comportamentos e constitui-se como um ocasião de resgate.

Segundo o autor, esta representação, mantém um elo lógico com outras representações do universo representacional dos professores (a do aluno, da escola e do seu próprio papel de professor) e traduz a prevalência de modelos de relação pedagógica, próprios da corrente tradicional.

Esta preocupação em ler a interacção educativa à luz dos modelos pedagógicos que a organizam (e que a exploração das representações permitem detectar), já a tínhamos encontrado também em Mollo.

Meyer procede à caracterização desses modelos socorrendo-se da já clássica distinção estabelecida por Suchodolski (1972) entre "pedagogia da essência" e "pedagogia da existência". Segundo este autor, na primeira, a prioridade reside em "realizar o que o homem deve ser" (id, pg 18) em desenvolver nele "tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua verdadeira essência, asfixiada pela sua existência empírica" (id, pg 19). A "pedagogia da existência", apoia-se na crença na bondade inata do homem e recomenda à educação que se apoie na "totalidade do homem empírico, acompanhando o desenvolvimento das suas forças, os seus gostos e aspirações" (id, pg 36).

Segundo Meyer, a análise destas duas correntes da filosofia da educação, permite confrontar duas atitudes a respeito da sanção, as quais, aliás, remetem para duas concepções, quer das finalidades educativas, quer das crianças, quer do próprio papel do professor. Numa destas correntes, a sanção apresenta um triplice significado: "favorecer as aprendizagens escolares, assegurar a ordem escolar e permitir a formação moral..." (id, pg 317); na outra corrente "a autonomia do sujeito passa pela liberdade. A sanção, pedagogicamente falando, não tem nenhum significado. A sua utilização, é não só inútil, mas nefasta" (id.).

Os dados recolhidos por Meyer, no estudo a que vimos fazendo referência, remetem pois, para o predomínio daquela corrente pedagógica de carácter mais tradicional, apostada em elevar

autoritariamente o aluno acima dos seus comportamentos naturais, moldando-o por uma imagem idealizada da criança, produzida pelo próprio adulto.

Contudo, Meyer chama a atenção, para o facto de a análise das entrevistas, permitir detectar algumas contradições nesta representação da sanção, que indiciam a presença de elementos menos racionais nesta prática educativa. Com efeito, a sanção seria também um sintoma da agressividade inata ao homem, a qual encontraria na "inferioridade" física e intelectual da criança-aluno, um bom contexto para se exercer. *

Assim sendo, a análise da sanção revela-nos a sua natureza contraditória: enquanto que a representação sobre a prática da sanção parece coerente com os modelos educativos idealistas, essencialistas, que atribuem à educação, como finalidade última, o auto-controlo e a interiorização de valores, já porventura a prática da sanção se revela bem longe desse ideal e do sistema de valores que lhe é inerente.

No nosso país foi recentemente publicado um importante estudo sobre a indisciplina de autoria de **M. Teresa Estrela** (1986). A autora começa por nos apresentar uma perspectiva histórica do conceito de indisciplina, desde as sociedades primitivas à época contemporânea, bem como uma revisão do contributo das ciências humanas e da pedagogia contemporâneas para o estudo daquele tema. Neste âmbito, M. T. Estrela considera que, manifestando-se o fenómeno da indisciplina num "meio organizado e através de relações interpessoais" (1986, pg. 83), a psicologia social, pela natureza do seu campo, faculta um importante contributo à compreensão daquele fenómeno. Por isso, a autora confere especial destaque aos estudos sobre dinâmica de grupos e sobre interacção na sala de aula, por um lado e aos estudos sobre expectativas e representações mútuas professores-alunos, por outro lado. *

Concede também especial atenção ao contributo da abordagem sociológica para o estudo do fenómeno da indisciplina, sublinhando especialmente o contributo que desde a década de sessenta, e acompanhando o processo de democratização no acesso à educação, tem sido dado pela sociologia francesa. Estrela sublinha que, apesar das importantes diferenças que se registam no quadro dessa abordagem (por exemplo entre Bourdieu e Passeron por um lado, Baudelot e Estabiet por outro e Snyders ainda por um outro), se regista contudo um denominador comum. É esse denominador comum que leva a ver a indisciplina fundamentalmente "como a consequência da falta de adaptação à escola de uma grande parte dos seus alunos que ficam fora da sua cultura, dos seus códigos, dos seus rituais, das suas normas, das suas práticas. Mas esta falta de adaptação dos alunos é simultaneamente a falta de adaptação da escola à cultura, aos códigos, aos rituais, às normas e às práticas

diferentes daquelas que estão oficialmente estabelecidas" (Estrela, 1986, pg. 109).

Trata-se de uma abordagem macrosociológica que, segundo esta autora, embora tenda a subestimar os factores de natureza propriamente pedagógica, põe a claro factos e factores que são hoje insusceptíveis de não serem tidos em conta, na análise dos fenómenos educativos em geral e da indisciplina em particular.

Já abordagens sociológicas mais recentes, nomeadamente a chamada "nova sociologia", nos apresentam uma proximidade muito maior e por vezes mesmo um claro enlace com o enfoque psicológico, a que temos vindo a fazer referência. A interacção professor/aluno, a situação educativa vivida, oferecem-se como contextos que contêm em si mesmos, chaves importantes para a leitura do fenómeno da indisciplina (Wertham, 1971), ainda que, nem sempre lhes seja reconhecida, suficiência e autonomia explicativa.

Quanto ao quadro teórico em que se inscreve a pesquisa de M. T. Estrela, julgamos que nele se repercute a atenção dedicada pela autora aos contributos da psicossociologia. Assim, além de outros contributos, julgamos poder verificar a presença mais ou menos directa de alguns pressupostos da abordagem interaccionista do desvio, ao conceber a indisciplina escolar como um fenómeno, cujo sentido, só pode ser compreendido no quadro de um contexto de interacção social, embora adiante que se trata de um contexto social específico, para o qual reclama o reconhecimento de uma lógica própria - o contexto, a situação pedagógica.

Com efeito, um dos pressupostos explícitos da sua pesquisa, reside na consideração de que a indisciplina na turma é um fenómeno "contingente", que só pode ser compreendido como fenómeno que se manifesta numa situação pedagógica, ou a seu propósito, ou que pelo menos ganha nela, dimensões específicas. A indisciplina surge assim como um fenómeno de definição social, cuja compreensão exige a sua inserção na situação pedagógica e nas significações que a compõem.

Contudo a posição de T. Estrela sobre a abordagem interaccionista é expressamente eclética, pelo que declara: "nós também não nos situamos no campo da "nova sociologia" inglesa ou americana que se reclama da influência de Alfred Schutz e de George Mead, ainda que estejamos de acordo com ela quando valoriza a significação que a realidade tem para os sujeitos que nela intervêm e defende que esta significação deve ser tomada em consideração no processo de construção científica do real". (id, pg. 143). As objecções da autora a esta corrente parecem situar-se fundamentalmente ao nível das metodologias por esta utilizada, particularmente a sua atitude desfavorável face aos métodos quantitativos e de observação sistemática.

A autora prefere caracterizar o seu estudo como um estudo fenomenológico da indisciplina no sentido em que "adoptamos uma atitude idêntica à preconizada pelo método fenomenológico de

Husserl. Quer dizer uma atitude que reduz o real para melhor agarrar e elucidar as suas manifestações e que procura atingir o fenómeno partindo da descrição da situação global na qual ele se manifesta" (id, pg. 143), conduzindo esta perspectiva à valorização quer da observação naturalista, quer da observação sistemática, quer ainda da entrevista como técnicas de pesquisa.

A propósito destas questões metodológicas, acrescentemos que T. Estrela atribui ao método de estudo de casos grande valor e fecundidade para a investigação sobre a indisciplina e considera mesmo que a sua própria investigação confirmou tal orientação, pelo menos enquanto o fenómeno não for melhor conhecido. Segundo a autora, com o recurso a uma metodologia mais extensiva, "corria o risco de neutralizar, minimizar ou sublinhar excessivamente certos aspectos da questão" (id, pg. 199). Consequentemente "cada grupo-turma foi inicialmente abordado... como um universo único e significativo" (id, pg. 199), objecto de atenta e variada análise e exploração, só tendo a autora recorrido ao estudo comparativo em fase posterior.

Assim, sem se excluir o recurso a outras abordagens numa perspectiva de complementariedade, M. T. Estrela atribui especial importância à análise das representações sobre o fenómeno da indisciplina, nomeadamente à representação do professor sobre esse fenómeno.

Numa primeira fase da pesquisa, com base em entrevistas conduzidas junto de professores de uma turma do quinto ano de escolaridade a autora infere uma representação do aluno indisciplinado como sendo aquele cujo comportamento se insere num dos seguintes cinco tipos: agressivo, exibicionista, agressivo e exibicionista, turbulento, turbulento e agressivo. Assim, para estes professores, a indisciplina surge como exibição de comportamentos nitidamente perturbadores do funcionamento da aula, quer dizer, que cortam a dinâmica dos comportamentos ou a dinâmica das relações ou ambas simultaneamente. Por outro lado e ainda com base nas referidas entrevistas, conclui que os professores atribuem as causas da indisciplina predominantemente a carências afectivas, decorrentes do meio sócio-económico e familiar dos alunos.

Numa segunda fase da investigação, M. T. Estrela vai centrar-se no estudo das normas e das regras e na sua função na sala de aula, através do recurso quer a métodos quantitativos, quer qualitativos.

Tendo em conta o quadro da nossa própria pesquisa, vamos-nos limitar a registar aqui as conclusões estabelecidas por M. T. Estrela quanto às representações dos professores sobre as normas, a partir do tratamento de entrevistas feitas junto de professores de uma turma do primeiro, uma turma do quarto (1º ciclo de escolaridade) e uma turma de sexto ano de escolaridade (2º ciclo de escolaridade).

A principal regra emergente do discurso do professor do primeiro ano de escolaridade é o "calar-se" e "estar sossegado", embora o

desvio dos alunos relativamente a estas regras não afecte a imagem favorável que o professor tem sobre a sua turma, do ponto de vista do seu comportamento. Esta aparente contradição deve-se ao facto de existir uma distinção entre indisciplina e mau comportamento, a qual não assenta apenas numa questão de grau, mas sobretudo no traço moral de que a representação sobre a indisciplina é portadora - a indisciplina como indiciadora de maus hábitos adquiridos; acresce que a indisciplina encontra a sua explicação causal e a sua remediação em quadros que ultrapassam a sala de aula, ou seja, é a família que é imputada a responsabilidade principal pela situação, ficando assim desresponsabilizado o aluno e sobretudo o professor e a situação pedagógica no seu conjunto.

*para
ter e
distinção*

Relativamente à professora do quarto ano, apesar das ambiguidades detectadas, a autora fecha a síntese desta entrevista abrindo uma hipótese que julga necessário verificar, a saber, se existe ou não "uma regra fundamental imposta pela professora, sobre os deslocamentos na turma, regra que nos parece mais em harmonia com um sistema normativo pedagógico de tipo tradicional do que com um sistema progressivo ligado a uma pedagogia activa" (id, pg. 221). Ou seja, parece não se registar um afastamento muito significativo entre as representações de uma e outra professora, apesar das aparências, dado que ambos os sistemas normativos podem ser compreendidos à luz do sistema normativo da chamada pedagogia tradicional.

Quanto ao processo de disciplinação da turma, M. T. Estrela sublinha o facto de os problemas disciplinares serem deslocados do terreno pedagógico para o terreno moral e também as ambiguidades que podem advir para aquele processo, da falta de conexão, entre a representação normativa e a representação da indisciplina, no quadro do universo representacional do professor.

Relativamente aos professores da turma do sexto ano de escolaridade, a autora conclui que o consenso normativo entre os professores não é total, que existem diferenciações, não chocantes, mas em todo o caso diferenças e que cobrem aspectos importantes desse universo. Assim, essas diferenças foram constatadas ao nível das regras, dos valores a estas subjacentes, dos processos de afirmação das regras, ao nível ainda dos critérios de avaliação das situações de indisciplina e da definição desta e também quanto às sanções e soluções usadas ou encaradas para resolver a situação.

As regras enunciadas por estes professores, podem novamente sintetizar-se no "que se calem e fiquem sossegados" e também aqui o conceito operacional da indisciplina pode ser traduzido por um "desvio a estas regras" (id).

Noutras áreas registou-se um maior consenso, nomeadamente na avaliação da turma e de alguns alunos como mal comportados, consenso na atribuição das causas da indisciplina ao próprio aluno em primeiro lugar e depois também ao meio escolar, familiar e social - o

que traduz recusa de auto-questionamento pessoal e/ou profissional - e finalmente problemas comuns no exercício da autoridade.

As dificuldades no exercício do poder pelo professor, são indicadores do fracasso do seu poder normativo, o qual pode porventura ser explicado, pelo conflito vivido na turma, entre o sistema normativo dos alunos e o sistema normativo dos professores.

Assentue-se que este fracasso do poder normativo dos professores, complementar do comportamento indisciplinado dos alunos, "não só põe em causa o rendimento da turma, mas limita também o emprego de métodos e técnicas de ensino que decorrem de perspectivas pedagógicas diferentes das que caracterizam a pedagogia tradicional melhorada. Assim um verdadeiro ciclo vicioso parece formar-se" (id, pg. 235).

Como conclusão geral da sua investigação - da qual apenas sublinhámos o que à análise de representações se refere e apenas também as relativas à posição do professor -, T. Estrela chama a atenção para o predomínio de uma concepção do espaço escolar e designadamente do espaço da sala de aula, como espaço de produção, espaço de trabalho, onde o professor continua a manter um lugar de privilégio na sua organização e gestão. A estrutura e natureza das comunicações do próprio professor e, afortiori, dos alunos, aparecem como fortemente marcadas pela finalidade produtiva do espaço escolar; a dimensão sócio-afectiva da dinâmica relacional permanece altamente limitada e o "encontro pessoal" é praticamente impossível.

Verifica-se também a interferência de um parâmetro mais normativo e formalista na avaliação da situação e na orientação da conduta geral do professor - trata-se de um fenómeno que entra em choque com o parâmetro "produção", vindo a verificar-se o predomínio deste último, aliás tanto mais acentuado quanto mais avançamos nos níveis de escolaridade.

Assim, é à luz deste quadro que podemos compreender o desempenho pelo professor do seu papel disciplinador, o qual revela mais um critério de funcionalidade, do que um critério normativo: a conduta da turma é avaliada em função da sua produção e dos comportamentos e atitudes que abertamente a perturbam, ao obstaculizarem o desempenho dos papéis produtivos do professor e/ou dos alunos.

Mas indisciplinas são também os actos que directamente "atacam o professor", a sua autoridade ou a sua pessoa. Aliás, a força desta representação de indisciplinas nos professores aponta, segundo a autora, a necessidade de seriamente se encarar na formação de professores, a aquisição, não só de skills centrados no ensino, mas também de skills de ordem relacional.

Em suma, e apesar do que acabou de se dizer, a representação dominante sobre o fenómeno da indisciplinas traduz a força do critério da produtividade - o qual se manifesta quer na avaliação da

situação, quer no processo de disciplinação -, em prejuízo de critérios de natureza normativa, formalista. Esta relativa anomia acaba por introduzir contradições e ambiguidades na situação pedagógica, tornando-se porventura ainda mais difícil de gerir e constituindo-a como um desafio ainda maior ao cabal desempenho do papel do professor.

S. Amado apresentou recentemente uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação (1989), centrada no tema da "indisciplina" e que foi orientada por M. T. Estrela. Trata-se de um estudo que o autor caracteriza como de natureza exploratória e essencialmente descritiva - interpretativa, que encontrou no objectivo de "categorização dos comportamentos de indisciplina(...) o passo essencial e decisivo" do seu trabalho e que se apoiou metodologicamente na análise das participações dos professores, acumuladas numa escola secundária (3º ciclo de escolaridade) ao longo de cinco anos de actividade.

Não se trata pois de um trabalho centrado na análise do fenómeno das representações, embora o autor considere que estas podem ser inferidas, a partir das justificações apresentadas pelos professores sobre o modo como reagem em situações de indisciplina. Segundo o autor, parece prevalecer uma acção educativa essencialmente dirigida pelas finalidades produtivas, aparecendo a intervenção do professor nas situações de indisciplina, predominantemente orientada por preocupações dessa natureza. Reencontramos pois nesta análise uma confirmação das conclusões do trabalho de M. T. Estrela.

Ainda sobre os professores implicados, o autor conclui que o número de professores que faz participações disciplinares é reduzido, que na sua maioria são professoras, que não há diferenças entre efectivos e provisórios quanto à frequência das participações e que se registam diferenças entre os diversos grupos disciplinares, quer quanto ao número de participantes, quer quanto ao número de participações, sendo em maior número os professores de línguas vivas.

Como conclusão do seu trabalho S. Amado, deixa-nos uma hipótese explicativa de carácter geral, que associa indisciplina e insucesso escolar, dado que, a maioria dos alunos implicados nas participações, são alunos repetentes e portanto, naturalmente mais velhos. Para estes alunos, o seu comportamento indisciplinado parece assumir sobretudo uma "função pedagógica" de "contestação directa do professor", comportamento que se apresenta como a conclusão de um longo processo prévio. Assim, segundo S. Amado, os comportamentos desviantes dos mais novos, também eles maioritariamente integráveis na categoria de infracção às regras do "processo aula", constituem a resposta dos alunos à situação da sala de aula caracterizada sobretudo pelo método tradicional. Este método, a sua operacionalização, traduz-se numa série de interditos comportamentais - não brincar, não conversar, não fazer barulho, não

3. Portugal, anos 80: O Ensino Secundário Unificado e os Seus Professores

3.1. O Ensino Secundário Unificado (1)

A constituição do tronco curricular comum no 3º ciclo de escolaridade resultou de uma medida legislativa tomada em 1975 e que, apesar da polémica posteriormente gerada, mereceu ao tempo do seu lançamento, unânime aceitação pública. Com efeito, embora nem todas as forças políticas concebesssem de igual modo a organização e porventura os objectivos desse tronco curricular comum, a verdade é que parecia haver consenso quanto à necessidade de se proceder à unificação das três vias que então compunham o ensino secundário: o ensino liceal, via nobre de ensino, que retirava do ingresso no Ensino Superior a sua significação principal, o ensino técnico, comercial e industrial, destinado à formação de mão-de-obra de diversas áreas daqueles sectores de actividade e os 3º e 4º anos experimentais, decorrentes de alterações de alcance inovador, introduzidas ainda por Veiga Simão, no período marcelista. Sublinhe-se contudo que, como observou R. Grácio, (1985), o que se pretendia era proceder à construção de um ciclo de ensino qualitativamente novo, e não de uma mera "mistura" das vias existentes ou da institucionalização da sobrevalência de uma sobre as outras.

O que esteve explícita e centralmente em jogo com o processo de criação do tronco comum foi, por um lado, a intenção de colocar um ponto final na socialmente discriminatória dualidade ensino liceal - ensino técnico, dualidade que era fruto da divisão social do trabalho, em trabalho intelectual e trabalho manual e da própria divisão social em si mesma; por outro lado, presente também, a intenção de deslocar dos 11 - 12 anos para os 14 - 15 anos, o momento de importantes decisões vocacionais dos alunos, facilitando assim o papel do sujeito na construção do seu projecto de vida e adiando a incidência de factores extra-escolares na orientação do seu percurso escolar.

(1) Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) este ciclo de escolaridade passa ser designado por 3º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, a apreciação a que se procede, reporta-se a um tempo anterior ao da implementação desta lei.

Tratou-se de uma medida que, no caso português e como R. Grácio mostrou, relativamente a Portugal, se inscrevia "numa linha de sucessivas medidas de política de análoga orientação, frustes e retardadas pelos anos 60 e tentando mais decididamente recuperar atrasos, a partir do início de 70" (1985, pg 106). A criação do tronco comum revelava-se igualmente consonante com as soluções encontradas em numerosos outros países e com as recomendações formuladas por diversos organismos internacionais (UNESCO, OCDE, Conselho da Europa, BIE), quanto à necessidade de substituir as vias paralelas de ensino por estruturas horizontais mais integradas, de natureza única ou polivalente e ainda quanto à necessidade de diferir no tempo os momentos mais decisivos de opção vocacional, fazendo prevalecer uma prática de orientação sobre uma prática de selecção escolar.

Assegurar a todos os alunos iguais oportunidades escolares, apresentava-se então como o grande princípio democrático, orientador das soluções advogadas.

Com a criação do tronco comum no nosso sistema de ensino, visou-se também pôr fim à separação escola - contexto social envolvente, construir uma aliança, mutuamente enriquecedora, devido aos recursos, problemáticas e intervenção que permitia potenciar e partilhar.

Do ponto de vista curricular, aquelas intenções educativas traduziram-se na introdução de algumas inovações, de que destacamos: uma concepção integradora do processo de ensino - aprendizagem das diversas áreas científicas, a introdução da área de Educação Cívica Politécnica, uma nova forma de encarar e valorar o trabalho através da criação da disciplina de Trabalhos Oficinais, e a consagração de uma única língua estrangeira de estudo obrigatório.

As vicissitudes atravessadas pelo Ensino Secundário Unificado foram muitas e de diversas ordens. Destaquemos apenas aquelas que acabaram por directamente se reflectir nas inovações curriculares referidas e que se traduziram na total irradiação de duas dessas inovações - Educação Cívica Politécnica e Ciências Sociais - e na descaracterização das restantes, de tal modo que pouco restou das intenções educativas que presidiram, ao lançamento deste ciclo de ensino. Podemos assim dizer que, na "sequência de alterações que se verificaram anualmente até 1979, há um total alheamento quanto aos princípios e objectivos enunciados aquando do lançamento do 7º ano de escolaridade. Princípios e objectivos que não parece necessário alterar, mas que também não são respeitados, nem servidos pelas montagens curriculares que se vão operando. Note-se que tal como acontece com as sucessivas alterações, não há nenhuma fundamentação válida para a manutenção dos currículos que em 1979 se estabeleceram..." (GEP, 1991).

Formalmente manteve-se pois a unificação do ensino, mas as sucessivas intervenções centrais a que foi sendo sujeito conduziram, não à implantação de um novo ciclo qualitativamente distinto das

três vias que substituiu, mas sim a um ciclo que muitos especialistas consideram altamente aparentado com o anterior ensino liceal: um ensino predominantemente livresco, fechado sobre si, isolado da realidade.

Esta situação revelou-se tanto mais grave quanto a progressiva procura e expansão deste ciclo de ensino ⁽¹⁾, geraram a entrada de uma população escolar, proveniente das camadas populares e cujo sucesso escolar exigiria justamente objectivos, conteúdos e métodos substancialmente diferentes daqueles e bem mais próximos do projecto que o Ensino Secundário Unificado começou por protagonizar.

Também a carência de instalações e a pobreza de equipamentos, pelas más condições de trabalho que propiciaram a alunos e professores, reforçaram um quadro pouco favorável ao sucesso educativo.

Segundo o diagnóstico da situação neste ciclo de ensino, publicado pelo GEP e já atrás referido, o insucesso escolar - traduzido na repetência e abandono escolares - é justamente apontado como um traço particularmente caracterizador da situação e revelador do prosseguimento pela escola da sua função de selecção social, aliás, aqui ainda mais forte, que nos ciclos anteriores de ensino.

Ainda segundo o mesmo relatório, a prática pedagógica que parece prevalecer, afigura-se contribuir também para a situação de insucesso referido. Destacam-se dessa prática, os seguintes traços:

- "-Preponderância dos aspectos formais e da cultura escolar, sem atender à cultura de que o aluno é portador.
- Inexistência quer de integração, quer de articulação vertical dos conhecimentos.
- Redução quase total da actividade escolar à actividade lectiva.
- Desequilíbrio na relação teoria/prática.
- Dicotomia curricular.
- Predominância dos tempos dedicados à aprendizagem teórica.
- Progressivo alargamento do tempo e do peso do estudo teórico mesmo nas áreas vocacionais de Trabalhos Oficiais (7º e 8º anos) e na disciplina de opção (9º ano).
- Sobrevalorização do saber teórico na apreciação do aluno.

(1) Segundo dados do GEP/ME, este ciclo de ensino envolvia, já em 1985, trezentos mil e quarenta alunos no sector público/continente e, em 1986, distribuía-se por quinhentos e quarenta estabelecimentos de ensino.

- Programas inadequados aos interesses e ao nível etário dos alunos.
- Métodos tradicionais marcando de rotina o trabalho escolar e deixando pouco espaço à criatividade e à iniciativa.
- Processos de trabalho desencontrados entre as várias disciplinas, acentuando a desintegração dos saberes.
- Raro recurso ao exterior, quer como motivação, quer como apoio à aprendizagem.
- Falta de oportunidades para contacto com o trabalho, na promoção do seu conhecimento e da sua valorização." (GEP, 1991, pg 63, 64)

Assim, a cremos neste diagnóstico de situação, a "separação", parece ser uma palavra chave na caracterização do funcionamento da nossa escola: separação da teoria e da prática, separação da comunidade, separação das famílias, mas separação também entre o professor e o aluno, cada um deles remetido aos tradicionais e irreversíveis papéis de "um ensina", "outro aprende", e cujo desempenho se mantém quase estritamente acantonado no espaço da sala de aula, no tempo curricular previsto, no quadro de uma pedagogia "constrangida ainda por conceitos tradicionais de disciplina e controlo" (GEP, id).

Não é pois de estranhar a insatisfação experimentada por professores e alunos relativamente à situação escolar, ainda que, para um e outro grupo, a escola se apresente como um espaço onde, pelo convívio com os seus respectivos pares, se torna agradável estar. Mas do ponto de vista das finalidades educativas, estas vão sendo apenas rotineiramente concretizadas, não se observando "referência a iniciativas, a actividades de intervenção, a empenhamento" (GEP, id, pg. 64).

Em nossa opinião, a este estado de coisas não são certamente alheias as insuficiências orçamentais, as condições de trabalho e formação prevalecentes no sector, a degradação do estatuto sócio-profissional dos professores e ele é porventura reforçado por uma política administrativa que, não obstante as potencialidades do modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino, não tem sabido e/ou querido apoiar e estimular a este nível, uma intervenção autónoma e responsável da comunidade educativa e muito especialmente dos professores. O quadro normativo que orienta a gestão administrativa e pedagógica dos estabelecimentos de ensino é em regra, central e minuciosamente regulamentado, desafiando muito pouco as escolas à construção de respostas adequadas à realidade local, potenciando pouco a criação de soluções inovadoras ou simplesmente um modo não burocrático de trabalhar e gerir as escolas.

Observemos o que ocorre com alguns dos normativos particularmente determinantes do funcionamento das escolas (1).

O elenco curricular, a definição dos objectivos e dos conteúdos das disciplinas, bem como a sua distribuição horária, são estabelecidos pela administração central. Neste campo são permitidos aos alunos a realização de opções relativamente à língua estrangeira, na disciplina de trabalhos oficinais nos 7º e 8º anos e na área vocacional no 9º ano, opções aliás bastante condicionadas pela efectiva oferta apresentada pelos estabelecimentos de ensino frequentados. Por outro lado, os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, muito pouco intervêm ao nível do desenvolvimento curricular, sendo que, mesmo a orientação das escolas, relativamente às alternativas previstas no elenco curricular é centralmente ditada. No caso dos professores, a sua intervenção e autonomia a este nível incide quase exclusivamente, por um lado, na opção quanto ao manual escolar a adoptar pela escola, a qual, sob certas condições, é realizada pelo Conselho Pedagógico e, por outro lado, no modo de gestão da sala de aula, ela própria altamente condicionada por questões tais como o número de alunos, equipamentos e instalações escolares. Sublinhe-se a propósito que, também estas três matérias referidas, se encontram sujeitas à distribuição da população escolar realizada pela administração central, aos orçamentos atribuídos às escolas e aos normativos quanto ao seu uso.

Com carácter "extra-curricular", desenvolvem-se actividades de orientação escolar e profissional, que contam com um insuficiente número de profissionais, com insuficientes apoios técnico-científicos e que continuam de facto a funcionar sem a prevista institucionalização.

A administração central estabelece igualmente o regime de assiduidade e de avaliação do aproveitamento escolar dos alunos, bem como as condições de transição de ano e de aprovação.

Em legislação própria, prevê-se a prestação de "apoio pedagógico acrescido" a alunos que revelam dificuldades no processo de aprendizagem, o qual pode ser prestado individualmente ou em grupo e que em regra se traduz num reforço da carga horária semanal da(s) disciplina(s), reforço geralmente assegurado pelo mesmo professor das turmas a que pertencem os alunos identificados. Tendo em conta as condições em que geralmente é realizada, e a filosofia que lhe subjaz, muitos professores se questionam quanto ao real impacto desta medida no sucesso educativo dos alunos, não se conhecendo contudo uma avaliação global da mesma.

(1) No anexo 1, encontra-se listada a principal legislação em tão em vigor, e com base na qual procedemos a esta caracterização.

Através da Acção Social Escolar, a administração pretende concretizar o princípio que parece universalmente aceite de uma "justa e efectiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares" (LAL, mod. 1, Secção B, Tema 7, pg. 27), pelo que, neste sentido se encontram estipuladas um conjunto de "medidas compensatórias que visam atenuar as desigualdades sócio-económicas existentes" (LAL, Mod. 1, Secção B, Tema 7, pg. 27).

Também através de legislação diversa se encontra regulamentado o procedimento disciplinar relativamente aos alunos. Assim, encontra-se definido em que condições estão os alunos sujeitos a procedimento disciplinar, como devem os professores proceder em tais circunstâncias, os tipos de penas disciplinares e ainda a composição (Presidente do Conselho Directivo, professores da turma, delegado dos alunos, delegado da Associação de Pais), papel e funcionamento do órgão Conselho de Turma avalia as situações e recomendações várias, nomeadamente quanto à necessidade de privilegiar o carácter educativo da disciplinação. Sublinhe-se que, relativamente à definição das condições em que os alunos estão sujeitos a procedimento disciplinar, invocam-se em circular aquelas em que se verifica o caso de os alunos "não cumprirem as normas constantes dos regulamentos dos respectivos estabelecimentos de ensino e praticarem quaisquer actos ou omissões contrárias aos deveres dos alunos" (LAL, Módulo 1, Secção B, Tema 9, pg. 31, 1989/90). Trata-se pois de um domínio onde é invocado um normativo específico do estabelecimento de ensino. Observe-se então a propósito que, nem todos os estabelecimentos de ensino possuem um regulamento próprio formalmente declarado e que, naqueles em que existe, nem sempre se regista uma significativa participação dos alunos na sua elaboração e aprovação. Esta ocorre frequentemente em Conselho Pedagógico, órgão presidido pelo Presidente do Conselho Directivo e composto pelos professores delegados de disciplina, pelo professor coordenador dos directores de turma, por representantes dos alunos, pelos professores acompanhantes de professores em formação.

A "disciplina" é uma matéria que questiona muito directamente o "clima" da escola, a transparência do seu funcionamento, o estímulo e apoio que é dado ao desempenho pelos alunos dos cargos que, embora com limitações, lhes cabe desempenhar nos órgãos de gestão existentes. Acresce que, a intervenção dos alunos na escola, poderia ainda ser potenciada através das Associações que legitimamente podem constituir e às quais são reconhecidos certos direitos e apoios - contudo, supomos que o seu impacte é algo limitado e pouco uniforme no conjunto dos estabelecimentos de ensino do país.

Em suma, relativamente às questões do funcionamento das escolas, gostaríamos de sublinhar o facto de a intervenção dos professores, apesar das potencialidades do modelo de gestão existente, se encontrarem altamente limitadas por orçamentos pequenos e tacanhos quanto à concepção do seu uso, por um quadro de pessoal docente e não docente que não responde às necessidades, por um conjunto de minuciosas e inúmeras normas e instruções,

relativas ao modo de organizar e gerir as escolas e provenientes dos mais diversos organismos centrais e regionais do Ministério da Educação. Fazer dos professores e dos órgãos de gestão das escolas meros executores de instruções superiores, facilitar o processo de burocratização do funcionamento da escola, desmotivar quem nela trabalha é consequência naturalmente esperável daquela situação. Neste contexto, uma intervenção criativa por parte dos alunos e professores, progressivamente mais autónoma e responsável, não encontrará porventura as melhores condições de realização.

Interrogamo-nos contudo se, apesar disto e nomeadamente no que respeita à dinâmica da relação professor - aluno, à questão de poder que a atravessa e à própria organização e funcionamento do processo de ensino-aprendizagem, será legítimo identificar o actual ensino secundário unificado com o velho modelo do ensino liceal, tal como é sugerido pelo relatório do GEP a que aludimos (1991).

A nossa experiência de vida adverte-nos que se pode tratar de uma excessiva simplificação da realidade das nossas escolas. Com efeito, a experiência social do 25 de Abril aconteceu, a unificação do ensino teve lugar, a população discente nas escolas secundárias de hoje é muito maior e é outra, as condições de exercício da profissão alteraram-se, a sensibilidade dos professores às necessidades de formação porventura cresceu, as modas pedagógicas existem, vão existindo e não são as mesmas, o impacte social da questão educativa é muito maior que outrora... Enfim tudo isto, supomos, não pode deixar de configurar processos educativos distintos, alterações significativas ao nível da relação professor-aluno, quer nos seus aspectos mais sócio-afectivos, quer nos seus aspectos mais instrumentais, que tornam inviável recriar o sistema liceal precedente, embora muitos dos seus traços mais negativos pareçam manter-se.

..-

3.2. Os professores do Ensino Secundário Unificado

O Ministro da Educação Roberto Carneiro criou em 1988 uma comissão, presidida pelo professor Braga da Cruz, encarregue de analisar a situação dos professores no nosso país. O relatório decorrente desse trabalho veio a ser publicado em 1988 e constitui hoje uma referência fundamental e única (no universo abrangido e na metodologia adoptada), para a caracterização sociológica dos professores portugueses. Dele gostaríamos de destacar alguns dados importantes sobre a **situação dos professores do ensino secundário**, particularmente do ensino secundário **unificado**, que passamos a referir.

Relativamente às **condições sociais da profissão** docente no sector, destacamos:

- o grande crescimento do número de professores no sector e a previsibilidade de tal situação se manter, acompanhando a expansão do sistema de ensino;
- a desqualificação do estatuto académico e profissional dos professores do sector, derivada em parte da entrada de um significativo número de jovens professores sem habilitação própria e sem habilitação superior, embora se registe uma progressiva rectificação da situação;
- apesar disto, a existência de crescente número de professores qualificados e profissionalizados e em situação de dedicação exclusiva;
- o significativo rejuvenescimento do sector, acompanhado de envelhecimento menor do que se regista noutros sectores de ensino;
- a progressiva feminização, que conduziu a que, também este sector, se tornasse maioritariamente feminino;
- o facto de a profissão ter vindo a constituir, também para estes professores, um factor de mobilidade social ascendente, embora eles apenas se auto-atribuam um prestígio social intermédio, aliás coincidente com as suas reais condições de vida.

Em publicação datada de 84, alguns observadores consideravam que os principais problemas dos professores se centravam "no seu baixo salário...; na falta de estabilidade...; na deficiência da formação obtida e na ausência de estruturas de formação contínua; na inexistência de um estatuto de carreira...; nas más condições de trabalho, conduzindo a um enorme desgaste e ao desenvolvimento de doenças profissionais" (Teodoro, A. e outros, 1984, pg. 29), situação que, grosso modo, não tinha obtido alterações significativas, ao tempo a que reporta a nossa pesquisa.

Relativamente ao **ingresso e permanência** na profissão destacamos:

- o facto de, embora em número menos significativo do que noutros sectores de ensino, a maioria destes professores explicar o ingresso na profissão pelo factor "vocação", "escolha inicial", ainda que tal decisão seja posterior à entrada no respectivo curso superior;
- o facto de se possuir uma formação adequada para a docência constitui também uma forte razão de ingresso na profissão: "é-se professor porque se tem uma formação adequada" (id, pg.30);

- uma inserção profissional precoce cada vez mais acentuada, particularmente nas mulheres e jovens e que é normalmente acompanhada de sub-qualificação. Trata-se frequentemente de jovens estudantes, com um grau de assumpção profissional ainda instável e que são particularmente afectados pela grande e degradante mobilidade geográfica que tem caracterizado a condição de exercício da profissão nos últimos anos. São factos que naturalmente se repercutem no status geral do professorado e na representação tradicional do professor, porquanto leva ao questionamento da sua competência e da autoridade a ela associada, bem como ao questionamento sobre a genuidade, a autenticidade da sua "vocação";
- um número significativo de professores declarando desejar abandonar a profissão, sinal fortemente elucidativo da grande insatisfação sentida pelo corpo docente e que é especialmente associada ao estatuto remuneratório, à degradação da carreira e à ausência de estímulos.

Relativamente ao **exercício da actividade profissional** destacamos:

- um horário lectivo que tem como limite máximo as 22 horas, mas que varia em função de diversos factores (assumpção de responsabilidades acrescidas, fase da carreira...), sendo os professores mais jovens, aqueles que têm uma maior carga lectiva;
- a existência de um grau de absentismo às actividades lectivas, considerado normal pelos autores do relatório;
- uma participação assídua e activa nas diversas reuniões de trabalho na escola, as quais aumentam com a idade e antiguidade de serviço;
- uma participação restrita na organização de actividades circum-escolares, as quais contudo, quando realizadas, encontram bom acolhimento nas escolas;
- a assumpção, pela maioria dos professores, de responsabilidades de gestão escolar, do foro administrativo e/ou pedagógico, nos últimos três anos, e em relação ao desempenho das quais apresentam, na sua maioria, um balanço positivo;
- uma opinião negativa sobre as suas condições de trabalho, particularmente no respeitante aos espaços, equipamentos, dimensão da população escolar e dimensão do pessoal auxiliar;
- um recurso significativo à colocação em actividades não docentes, ao abrigo das colocações em regime especial e sobretudo localizadas em outras áreas de intervenção educativa;

- uma atribuição causal do "insucesso escolar dos alunos" a factores de ordem social, particularmente a má alimentação, as más condições habitacionais e o desinteresse das famílias. A excessiva dimensão das turmas constitui também um factor especialmente destacado.

Relativamente à **formação de professores**, destacamos:

- uma avaliação favorável da sua formação científica, o mesmo já não se podendo dizer relativamente à formação pedagógica, embora lhe reconheçam grande importância para o cabal exercício da profissão;
- uma significativa frequência de cursos/acções de formação científica e pedagógica, o que é revelador da importância que lhes conferem;

Relativamente às **suas concepções sobre a Educação e a relação educativa**, destacamos:

- uma concepção da educação, predominantemente "crítica", significando-se com tal designação, a defesa de uma educação estimuladora da criatividade, da iniciativa, da autonomia pessoal dos alunos. Trata-se de uma concepção particularmente forte no ensino pós-primário, embora a região de Lisboa seja o lugar onde, em termos gerais, a concepção "transmissora" encontre maior expressão;
- abertura à discussão de temas da actualidade no decurso das aulas;
- defesa de um exercício tolerante da autoridade docente, havendo apenas 1,7% de professores que advoga o recurso a castigos e expulsões na gestão das situações de indisciplina crónica, merecendo registo o facto de ser junto dos professores mais jovens, que mais colhe este tipo de soluções;
- a declaração de uma postura de equidade e isenção na relação com os alunos - "dar-se com todos de igual modo";
- uma relação com os alunos sobretudo circunscrita ao espaço da sala de aula, embora também se registem comunicações fora dela, as quais se centram então, especialmente, em questões de natureza cultural;
- uma relação com os pais dos alunos pouco frequente, menos frequente ainda que em graus de ensino anteriores e muito centrada em aspectos negativos, nos "problemas dos alunos";
- uma concepção quanto ao processo de transformação da escola predominantemente evolutiva, progressiva, sendo contudo junto dos professores do secundário que se encontram mais difundidas concepções revolucionárias quanto àquele processo.

Relativamente à **representação e Estatuto Social do Professor**, destacamos, os seguintes aspectos:

- Preparação, competência e sucesso profissionais:

- . apesar de, tal como os outros professores, os professores deste sector de ensino se auto-representarem como profissionais bem sucedidos, têm contudo uma representação especialmente crítica relativamente à sua própria preparação e competência profissionais;
- . também o público, embora em termos gerais se revele pouco assertivo, faz incidir sobre estes professores uma representação menos favorável, quanto às duas primeiras dimensões em causa.

- O "Bom Professor"

- . o "gosto/vocação" e a "preparação" constituem os dois principais factores que, segundo professores e público, fazem de um professor um bom professor - consenso pois nesta representação restritiva e mesmo tradicional do tema em apreço;
- . inexistência de consenso entre a representação dos professores e a do público quanto a sabermos se os nossos professores são bons professores: os professores têm de si próprios uma imagem bastante positiva, sendo a imagem da opinião pública muito menos optimista.

- Importância social da profissão:

- . opinião negativa entre os professores do unificado e entre os mais jovens, a qual é contrária à opinião geral dos professores, os quais reconhecem a utilidade social da profissão.

- Prestígio social da profissão:

- . os professores entendem que a sociedade não prestigia a sua profissão, embora, apesar disso, a maioria declare que não se importa de ser professor e que considera a sua profissão uma profissão especial;
- . já o público considera na sua maioria a profissão docente como socialmente prestigiante, embora, apesar disso, só cerca de um terço declare que não se importaria de ser professor e que considera esta uma profissão especial;
- . os professores - sobretudo no secundário - e o público já estão de acordo, quando se trata de avaliar o prestígio da profissão docente comparativamente ao de outras profissões: ambos concordam em considerar esta profissão das menos

prestigiadas socialmente, com especial incidência, novamente, no secundário;

- . os professores crêem mesmo que o prestígio da sua profissão decresceu, sendo esta opinião particularmente significativa nos graus de ensino pós-primário, nos mais jovens, nos mais qualificados e nos professores que se situam politicamente mais à esquerda;
- . os professores atribuem essa quebra de prestígio, fundamentalmente a razões salariais - sobretudo os professores dos ensinos pós-primário -, à mobilidade geográfica - sobretudo os mais jovens - e à diminuição da sua autoridade nas escolas - sobretudo os mais velhos.

Relativamente aos **comportamentos culturais, sociais e políticos** dos professores, destacamos os seguintes aspectos:

- Os professores e a vida associativa:

- . a maioria dos professores não pertence a qualquer tipo de associação;
- . os que pertencem participam pouco;
- . as associações que mais mobilizam os professores são as de natureza desportiva, cultural e pedagógica.

- Os professores e os sindicatos:

- . regista-se entre os professores de todo o ensino não superior uma elevada taxa de sindicalização, que em termos etários atinge o seu pico nos 36/45 anos e que é particularmente significativa na região de Lisboa; o unificado, pelo contrário, apresenta-se como o grau de ensino de mais baixa sindicalização;
- . a grande maioria dos professores (82%) declara ser sindicalizado sobretudo para defesa dos seus interesses profissionais, prevalecendo segundo os autores, como razões de sindicalização, razões de carácter instrumental, sobre razões finais ou motivações mais estritamente ideológicas. Nesse sentido, os autores do relatório, parecem atribuir pouca importância ao facto de 32,2% dos professores declarar ser sindicalizado para defender ideais próprios e de 27,8% declarar que o é com vista a participar, através dos sindicatos, numa reforma do sistema de ensino;
- . a larga maioria dos professores sindicalizados participa pouco na vida sindical, abrangendo a militância sindical activa apenas 10,6% dos sindicalizados. Os professores do unificado e os de Lisboa, situam-se entre aqueles que mais participam em reuniões de escola, greves, manifestações, sendo também

de realçar a participação dos jovens nestas últimas formas de intervenção sindical;

- . a maioria dos professores não exprime uma opinião avaliativa quanto à intervenção dos seus sindicatos, mas os que a produzem pronunciam-se maioritariamente num sentido favorável à qualidade dessa intervenção. É interessante notar que são os professores do unificado e os de Lisboa, que se pronunciam mais significativamente a favor de uma avaliação positiva da intervenção dos sindicatos, mas é também nesses grupos que se encontram as posições mais críticas;
 - . prevalece entre os professores uma opinião favorável a respeito dos professores sindicalistas, especialmente associada a um retrato que os define como reivindicativos, empenhados e insafisteitos;
 - . cerca de metade dos professores considera que os sindicatos actuam com autonomia relativamente aos partidos políticos, considerando mesmo alguns deles que o seu funcionamento é a esse respeito totalmente autónomo;
 - . apesar da elevada taxa de sindicalização referida, 53,7% dos professores não é sindicalizado, avultando como primeira razão invocada o considerarem que os sindicatos não defendem eficazmente os professores.
- Os professores e a **Religião**:
- . os professores manifestam uma religiosidade elevada, especialmente na área católica, comportamento não especialmente distinto da população portuguesa em geral, nomeadamente da população mais instruída.
- Os professores e a **vida política**:
- . um grande número de professores diz-se interessado pela vida política (72,8%) - muito especialmente os professores das idades intermédias e os professores do unificado -, tendo aliás um número já considerável deles, sido candidato a cargos políticos;
 - . discutem habitualmente política, sendo os professores do unificado e os de 26/35 anos os que discutem mais frequentemente e com toda a gente;
 - . têm uma participação eleitoral elevada, embora a abstenção cresça entre os mais jovens, os do unificado e os de esquerda;
 - . a maioria dos professores tem opção partidária, embora maioritariamente expressa apenas em termos de simpatia e

dividindo-se essas opções, em termos de direita e esquerda, aproximadamente em meio por meio.

Relativamente **à sua coesão e identificação**, destacamos:

- a elevada coesão interna dos professores, em favor da qual abona o intenso relacionamento que os professores mantêm entre si, quer do ponto de vista de trabalho, quer também do ponto de vista das relações de amizade, tendendo estes dados a serem reforçados em função da idade;
- a prevalência do sentimento de pertença e de identificação dos professores com a escola onde trabalham - traço particularmente forte entre os professores de esquerda, os de Lisboa e os mais qualificados -, por contraponto a uma identificação profissional mais "burocrática" com a Função Pública que a situação do Estado-patrão poderia naturalmente favorecer e que colhe muito menor registo;
- a presença ainda de outros factores organizadores da identidade profissional dos professores, como sejam, o grau de ensino, o grupo profissional e, ainda com menor impacte, a escola de formação inicial;
- a grande importância da profissão na estratégia de realização pessoal dos professores, profissão que aliás os professores consideram desempenhar de um modo positivo.

Eis pois alguns traços particularmente caracterizadores da actual condição dos docentes do Ensino Secundário, no nosso país.

Parte II : A problemática

A interacção educativa constitui o **tema** da nossa pesquisa, particularmente a **interacção educativa em situação de conflito**. Propomo-nos desenvolver o seu estudo centrando-nos na **posição do professor**, na sua interacção com o(s) seu(s) aluno(s) e utilizando como especial **quadro** conceptual e metodológico de pesquisa, a teoria das **representações sociais**.

Constituem **pressupostos fundamentais** da nossa pesquisa aqueles que de seguida passamos a enunciar:

a) Quanto ao estudo da relação educativa:

1. O estudo da psicologia da relação educativa, não pode prescindir da análise das representações que a atravessam e estruturam.
2. Referimo-nos às representações e mais especificamente às RS, enquanto paradigma criado e particularmente usado, no campo da Psicologia Social, nomeadamente pelos autores da corrente da sociocognitivismo.
3. A representação de si, do outro, da tarefa e do próprio contexto são elementos importantíssimos para a compreensão da interacção educativa de carácter conflitual.
4. As relações que se estabelecem entre essas diversas representações são chaves importantes para a compreensão da situação.
5. Especialmente no campo da psicologia da educação, o estudo da relação entre representação e as práticas, - consideradas a montante e jusantes daquelas - constitui-se como um objectivo difícil mas necessário de pesquisa.
6. Este estudo, considerado no quadro de uma perspectiva de causalidade circular, quando conduzido no terreno, dificilmente pode ultrapassar os níveis de abordagem exploratória e descritiva.

b) Quanto ao estudo das RS:

7. O estudo das RS reclama atenção à pesquisa do seu conteúdo ou universo, isto é, à pesquisa da informação, atitudes e estrutura das representações em estudo.
8. O estudo das RS, não pode prescindir da compreensão destas, à luz da influência de variáveis sociais mais ou menos macroscópicas que as determinam e que elas também contribuem para moldar.
9. No processo de interiorização, de apropriação pelos sujeitos individuais e pelos grupos, as representações sofrem a influência mediadora de outros factores, designadamente de

factores de contexto e de factores pessoais, que importa explorar.

10. É este estudo, realizado em função de variáveis mais diferenciadoras e, por outro lado, a análise do grau de coerência das representações mais mobilizadas numa dada situação, que podem porventura permitir detectar sinais de mudança na resistente vida das representações.
11. O estudo das representações pode - e segundo alguns autores deve - confundir-se com o estudo das representações declaradas pelos sujeitos, relevando da utopia a suposição de que é possível recolher e afortiori tratar/estudar a representação na sua integralidade.
12. O estudo das RS pode - e segundo alguns autores, só pode - operacionalizar-se através do estudo das representações partilhadas pelos sujeitos singulares.

c) Quanto ao sentido da relação educativa:

13. O cabal cumprimento do que parece ser a finalidade primeira da interacção ou relação educativa - a finalidade instrucional - exige para o seu cumprimento a construção de um bom clima de interacção.
14. A construção de um bom clima de interacção supõe a possibilidade, de cada um dos principais parceiros da relação educativa, ultrapassarem os seus marcos pessoais de referência e construirem marcos interpessoais de referência.
15. A construção desses marcos interpessoais diz respeito à estrutura académica da relação, mas também e necessariamente à estrutura social da mesma.

d) Quanto ao conflito na relação educativa:

16. Na interacção educativa as situações de "indisciplina" oferecem-se como exemplarmente paradigmáticas das situações da interacção conflitual e associam-se à diferente definição das situações por parte dos parceiros - portanto à inexistência e/ou não mobilização de marcos interpessoais de referência.
17. A abordagem interaccionista do desvio/indisciplina escolar, ao mesmo tempo que apresenta esta como um fenómeno só compreensível no quadro de uma interacção, sublinha a importância dos processos cognitivos na sua criação.

Tendo em conta o tema da pesquisa - a interacção educativa em situação de conflito -, os pressupostos enunciados e a opção por trabalhar uma das posições daquela relação - a de professor -, avançamos como **objectivo principal a exploração** de representações que supomos especialmente mobilizadas no contexto da relação em estudo, a saber: **a representação do aluno e a representação da situação.**

Julgamos que a concretização deste objectivo poderá, por um lado, ajudar a melhor compreender a relação educativa e por outro lado, contribuir para a definição de projectos de intervenção, apostados em torná-la mais eficaz e satisfatória.

Pretendemos também analisar se as representações estudadas variam na nossa população em função da duração da sua prática profissional, isto é, **em função da posição dos professores na carreira docente**, particularmente no seu **início** e no **meio** (1): será que os professores com mais experiência apresentam representações com outro conteúdo e/ou estrutura? Como se passam as coisas à entrada na carreira? Haverá uma apropriação imediata e "perfeita" do universo representacional dos professores com mais experiência da profissão? Há mudanças? De que natureza?

A hipótese geral que formulamos relativamente a esta questão nasce, não sem contradições, das pesquisas teóricas referenciadas na I Parte do trabalho, bem como da nossa própria experiência e reflexão.

Esta hipótese traduz-se na ideia que:

- a) existem diferenças significativas ao nível da representação do aluno, entre os professores em IC e MC;
- b) existem diferenças significativas ao nível da representação da situação de conflito professor-aluno, entre os professores em IC e MC.

Trata-se assim de introduzir, numa pesquisa que se assume como essencialmente exploratória, um mecanismo diferencial que algumas das investigações referidas aconselham e/ou legitimam de modo mais ou menos directo, nomeadamente as de McIntyre, Morrison e Sutherland (1966), Mollo (1979), Meyer (1981) Solari (1987).

(1) Daqui em diante designaremos "início de carreira" por IC e "meio de carreira" por MC

Por outro lado, a relação entre representações sociais e práticas, constitui uma problemática de grande relevo na teoria das RS: como se produzem, na e pela prática, as RS? Como acompanham as mudanças da prática? Como a determinam? Por isso, esta importância que as práticas assumem na Teoria das Representações Sociais, quer quando consideradas a montante, quer a jusante destas, também nos levou a considerar do maior interesse, a exploração do universo representacional dos professores, em função da duração da sua prática profissional, duração que podemos operacionalizar em termos do posicionamento daqueles no percurso da carreira docente (IC e MC). Aliás, como Gilly sublinha(1980), a relação entre práticas e representações deve constituir-se como uma preocupação central no campo da Psicologia da Educação, facto que reforça, por um lado, o significado da nossa temática, por outro, o mecanismo diferencial montado.

Parte III : A metodologia

1. População e amostra

1.1. Aspectos gerais

A população do nosso estudo é constituída por professores que leccionam no ensino secundário unificado numa escola secundária da cidade de Lisboa e que se situam no início e no meio de carreira.

A opção pelos professores deste ciclo e mesmo, por este ciclo de ensino, prende-se com a nossa experiência profissional, a qual tem decorrido, predominantemente, neste quadro e que sentimos necessidade de enriquecer, esclarecendo-a.

As razões da escolha da "variável" independente (duração da prática lectiva) já foram anteriormente avançadas, bem como se definiu operacionalmente aquela em termos da posição dos professores no percurso da carreira docente (IC e MC).

A utilização das situações de **início e meio de carreira** deriva por um lado da opção de trabalhar com grupos potencialmente contrastantes e, por outro lado, da própria realidade do estabelecimento de ensino, dado ser nestas fases que se concentram um número significativo de professores.

Dizer, ainda, que o desenvolvimento do nosso estudo junto de professores de um único estabelecimento, permite-nos um maior controlo da variável ecológica e articula-se com a decisão de recorrer à entrevista como método de recolha dos dados, método que, como se sabe, apresenta grande morosidade e complexidade, nomeadamente na fase de tratamento dos dados recolhidos. Esta decisão arrastou consigo a opção por um trabalho desenvolvido menos em extensão e mais em profundidade, o qual nos parece legitimar e até aconselhar o recurso a um único estabelecimento de ensino como terreno da pesquisa. Naturalmente que temos consciência das implicações de tal opção mas, na verdade, a definição de leis gerais não constituiu um objectivo deste trabalho, o qual se assume como um trabalho de natureza essencialmente exploratória e monográfica.

A escolha do estabelecimento de ensino derivou sobretudo da grande abertura e disponibilidade que aí encontrámos e que muito nos ajudou no desenvolvimento da pesquisa.

1.2. A Escola (1)

O contexto escolar

A escola localiza-se numa freguesia da cidade de Lisboa que integra zonas e bairros com níveis económico e cultural muito distintos, sendo a população da escola maioritariamente proveniente das zonas mais favorecidas. A freguesia apresenta como actividades económicas predominantes o comércio e os serviços, e dispõe de algumas actividades culturais próprias (grupo de teatro, rancho folclórico...), sendo especialmente significativo o número de grupos desportivos existentes.

Todas as zonas e bairros dispõem dos equipamentos sociais básicos, embora varie bastante a qualidade de vida nos diversos bairros e zonas da freguesia. A marginalidade e a droga são problemas sociais com algum relevo, ainda que pareçam não assumir igual expressão no interior da escola, em que se localiza o nosso estudo.

Trata-se de uma freguesia bem equipada em termos de parque escolar público, dispondo também de vários estabelecimentos de ensino privado, abrangentes, quer da educação pré-escolar, quer dos diversos ciclos de escolaridade não superior.

A escola ministrava o curso de ensino secundário unificado e também o ensino secundário complementar/via vocacional, apenas em regime diurno e era frequentada em 1989-90 (ano a que se reporta esta caracterização), por aproximadamente mil e seiscentos alunos, provenientes maioritariamente de bairros próximos à escola.

A população não discente da escola era constituída por, aproximadamente, cento e oitenta e dois adultos, dos quais cento e vinte eram professores, cinquenta eram auxiliares de educação e doze pertenciam ao pessoal administrativo. De um modo geral podemos dizer que se trata de pessoal maioritariamente fixo na escola, nomeadamente os professores, os quais na sua grande maioria pertenciam ao quadro de efectivos.

Bastantes alunos beneficiaram de apoio pedagógico acrescido, registando-se ainda a integração nas turmas de alunos deficientes.

(1) Para a caracterização da Escola servimo-nos dos indicadores utilizados pelo GEP/ME para efeitos de caracterização das Escolas. Os dados foram obtidos através de entrevistas com um membro da Junta de Freguesia e outro do Conselho Directivo da Escola (1989-90).

A escola não apresentava um índice suficientemente significativo de actividades extra-curriculares, ainda que se tenha registado o seu progressivo incremento. As actividades desenvolvidas foram organizadas predominantemente por professores (caso do Projecto Minerva) ou por alunos (campeonatos desportivos, festas,...) ou conjuntamente por ambos (Dia da Árvore, Jogos Florais, iniciativa em torno dos Direitos Humanos,...).

Os recursos escolares

A escola ocupa uma superfície de, mais ou menos, vinte sete mil metros quadrados, sendo aproximadamente quatro mil de área coberta. Esta distribui-se por sete pavilhões: um pavilhão administrativo, um destinado ao refeitório e sala de convívio dos alunos, quatro de salas de aula e um de oficinas.

O espaço aberto é amplo e oferece bastantes potencialidades, mas a sua organização e arranjo não é ainda satisfatório. Espaços verdes, espaços de convívio, áreas de comunicação, não parecem ter sido objecto de grande preocupação por parte dos projectistas e a intervenção posterior, por parte da escola, não tem sido fácil.

Também os espaços cobertos não são suficientemente satisfatórios. Os alunos dispõem de um refeitório de dimensão insuficiente para a procura, de uma sala de convívio igualmente pequena, não muito agradável e de muito má acústica e de nenhum recinto desportivo coberto.

A escola dispõe, também, de uma biblioteca; esta é bastante utilizada pelos alunos sobretudo como recurso pedagógico e como local de trabalho, mas apresenta-se pouco como espaço de lazer e dinamização cultural.

Existem na escola três laboratórios (Ciências da Natureza, Biologia e Química) bem equipados e com uma boa taxa de utilização, excepto o último, visto não existir essa área vocacional na escola.

Podemos dizer que toda a área coberta da escola se encontra no limite da sua possibilidade de utilização, facto que não facilita a organização de actividades extra-curriculares, o desenvolvimento do trabalho de equipa entre os professores ou a existência de um espaço de qualidade para sedear a Associação de Estudantes.

A grande maioria dos professores da escola eram, já então, profissionalizados, trabalhando no ensino e naquela escola há mais de três anos.

Ao nível dos recursos humanos a escola contava com apoios nas áreas da Educação Especial, Orientação Escolar e Profissional e Saúde Escolar.

A escola dispunha de equipamento audiovisual, cuja taxa de utilização tinha vindo a aumentar, pelo que aquele não correspondia

inteiramente às necessidades existentes. A escola possuía, ainda, equipamento informático (Projecto Minerva), recurso cuja taxa de utilização ainda se situava aquém da sua possibilidade.

O orçamento com que a escola contava era centralmente definido, quer no seu montante global, quer na sua distribuição por rubricas. As despesas fixas consumiam a esmagadora percentagem desse orçamento; o que restava era pouco e também não podia ser gerido autonomamente pelos órgãos de gestão. Consequentemente, era muito diminuta a parcela de orçamento utilizada no apoio a actividades extra-curriculares, ou mesmo, no apoio à qualidade e eficácia do ensino/aprendizagem.

Indicadores de funcionamento

A participação dos alunos e dos professores nas actividades extra-curriculares não era especialmente significativa, ainda que uns e outros participassem com regularidade nos órgãos de gestão instituídos. A taxa de absentismo às actividades curriculares, não era grande, quer entre os alunos, quer entre os professores.

A informação na escola corria, geralmente, através das estruturas existentes ao nível dos diversos grupos da população, recorrendo-se também à afixação em placard e à circular, como reforço ou substituição daquelas.

O clima emocional da escola era relativamente estável e segurizante, registando-se poucos actos de violência e não se apresentando as próprias situações de indisciplina como particularmente numerosas e gravosas.

A ligação escola-comunidade apresentava-se relativamente frouxa, registando-se poucas iniciativas conjuntas e intencionalmente dirigidas uma à outra. Só através dos pais dos alunos essa ligação se estabelecia com regularidade, e quase sempre assente sobre questões da aprendizagem.

A escola organizou o seu "Plano Global da Escola" a partir exclusivamente das necessidades da sua própria população. Foram os diversos grupos populacionais da escola, especialmente professores e alunos, que avançaram com propostas e que usufruíram das iniciativas realizadas. Regista-se que a própria elaboração e desenvolvimento do Plano não correspondeu à uma mobilização da escola em torno de um projecto comum, antes traduziu interesses e necessidades distintas dos diversos grupos envolvidos.

A escola dispunha de órgãos de gestão eleitos, procurando o Conselho Directivo, de acordo com as palavras da sua Presidente de então, orientar-se por um estilo de gestão democrática, independente, profissional e apostado em assegurar um bom clima relacional.

1.3. Os alunos de 3º ciclo da escola

Nesta escola o número de turmas do ensino secundário unificado no ano lectivo em estudo era de vinte e sete, sendo de nove o número de turmas por ano de escolaridade. Este número de turmas representava 49.1% do número total de turmas da escola (55), sendo as restantes de 10º ano (11), 11º ano (11) e 12º ano (6). Funcionando a escola em horário duplo, verificava-se que cinco das turmas de 7º e 9º funcionavam predominantemente no horário da tarde e quatro no horário da manhã, registando-se a situação inversa no 8º ano de escolaridade. O número total de alunos do ensino secundário unificado era de setecentos e quarenta e quatro, o que representava 44.5% do total de alunos da escola.

A distribuição dos alunos pelos diversos anos do 3º ciclo de ensino era sensivelmente a mesma: duzentos e cinquenta e dois alunos no sétimo ano, duzentos e quarenta e um no oitavo ano e duzentos e cinquenta e um alunos no nono ano. Como se pode depreender da distribuição das turmas acima referida, há uma concentração ligeiramente superior de alunos de sétimo e nono ano no turno da tarde, verificando-se uma situação inversa relativamente aos alunos do oitavo ano.

Do ponto de vista etário os alunos do sétimo ano oscilavam entre os onze e os dezasseis anos, sendo a média de idade de 12.4; os alunos do oitavo ano oscilavam entre os doze e os dezassete anos, sendo a média de idades de 13.4; finalmente os alunos do nono ano oscilavam entre os treze e os dezoito anos, sendo a média de idades de 15 anos. Relativamente ao conjunto dos alunos do ensino secundário unificado podemos então dizer que as suas idades oscilavam entre os onze e os dezoito anos, sendo a média de idade de 13.6.

Na distribuição dos alunos em função do sexo verificava-se que o número de alunas era ligeiramente superior ao número de alunos no sétimo ano, invertendo-se esta posição no oitavo e nono anos. No conjunto do ciclo de ensino verificava-se um número de alunos quase idêntico em ambos os sexos: raparigas eram trezentas e setenta e três e os rapazes eram trezentos e setenta e um.

Quanto à origem social destes alunos apenas nos foi possível o acesso aos dados relativos aos alunos do sétimo e oitavo anos. Usando como critério de análise a Classificação Nacional de Profissões da responsabilidade da Secretaria de Estado do Emprego (1980), podemos dizer que a categoria profissional em que se situa uma maior percentagem de pais dos alunos do sétimo ano é a relativa ao Pessoal Administrativo e Trabalhadores Auxiliares (24.4), seguindo-se de muito perto a categoria de Pessoal de Profissões Científicas, Técnicas, Artísticas e Profissões Similares (23.3) e finalmente a de Trabalhador das Indústrias Extractivas e Transformadoras e Condutores (21.5). No caso dos pais dos alunos do oitavo ano, eles situam-se em primeiro lugar na categoria de Pessoal de Profissões

Científicas, Técnicas, Artísticas e Profissões Similares (29.), distribuindo-se depois de um modo muito próximo por algumas outras categorias: Pessoal Administrativo e Trabalhadores Similares (14.3), Pessoal do Comércio e Vendedores (id), Trabalhadores das Indústrias Extractiva e Transformadora e Condutores de Máquinas (11.4).

No que respeita à situação escolar destes alunos salientam-se os dados que se seguem.

De entre os alunos de sétimo ano, 42 repetiam este ano de escolaridade (16.7), cabendo às alunas a percentagem de 54.8 e aos alunos 45.2; no oitavo ano registavam-se 35 alunos repetentes (14.5), dos quais 57.1 eram raparigas e 42.9 eram rapazes; no nono ano eram quinze os repetentes desse ano de escolaridade (6.), dos quais 20. eram raparigas e 80. eram rapazes. Assim, no conjunto do ciclo, era de noventa e dois (12.4) o número de alunos que repetia pelo menos um ano de escolaridade, o ano que se encontrava a frequentar.

Transitaram de ano no sétimo ano, duzentos e dois alunos (80.2), dos quais 54.5 eram raparigas e 45.5 eram rapazes; no oitavo ano transitaram cento e oitenta (74.7), dos quais 50. eram raparigas e 50. rapazes; no nono ano transitaram duzentos e sete (82.5), dos quais 47.8 eram raparigas e 52.2 rapazes. Transitaram pois no conjunto do ciclo quinhentos e oitenta e nove alunos (79.2), os quais 50.8 eram raparigas e 49.2 rapazes. De entre o total de alunos que não transitaram alguns foram excluídos por faltas (12.9 do total dos que não transitaram) e um pequeno número anulou a matrícula (5.2 do total dos que não transitaram). A grande maioria de alunos que não transitou de ano, foi reprovada: cento e vinte e sete no conjunto do ciclo ou seja 21.6 dos alunos inscritos. A sua distribuição por ano de escolaridade e por sexo foi a seguinte: no sétimo ano, vinte e duas raparigas (16.3 das inscritas) e vinte rapazes (17.1); no oitavo ano vinte e cinco raparigas (21.) e vinte e oito rapazes (23.), no nono ano, dezasseis raparigas (13.4) e dezasseis rapazes (12.1).

Em suma, numa ou outra condição, não transitaram de ano, cento e cinquenta e cinco alunos, ou seja, 26.3 do total de alunos inscritos no terceiro ciclo de escolaridade.

Relativamente à avaliação do comportamento destes alunos as informações registadas e acessíveis são escassas. Dispomos de informação escrita sobre um total de vinte e cinco turmas, sendo oito do sétimo ano, oito do oitavo ano e nove do nono ano. Apenas no caso do nono ano temos este tipo de registo a respeito de todas as turmas.

Sabemos que foram feitas 116 participações aos Directores de Turma sobre o comportamento dos alunos e que essas participações se distribuíram por cinco turmas do sétimo ano, seis do oitavo e sete do nono ano, envolvendo um total de dezoito turmas.

Cada participação comportava referências a um ou mais alunos - alguns foram objecto de sucessivas participações - e uma ou outra vez

ao grupo turma. O número total de alunos envolvidos em pelo menos uma participação foi de cento e doze, dos quais 67. eram rapazes e 33. raparigas.

Como se depreende destes dados os professores participaram sobretudo de rapazes. Com efeito em 74. do total de ocasiões as participações eram sobre rapazes, sendo 25.9 as que respeitavam a raparigas. Apenas em 5. das ocasiões as participações diziam respeito ao grupo turma.

-.-

1.4. A população da pesquisa

A população alvo do nosso estudo é constituída pelos professores de uma Escola Secundária do concelho de Lisboa, que se situam simultaneamente no quadro definido pela nossa variável independente, "duração da prática de actividade lectiva", e pela variável dependente, "representação do aluno do ESG". Significa isto que a nossa população envolve todos os professores que naquela Escola e no ano lectivo de 1989/90 se encontravam a leccionar pela primeira vez ou tinham até três anos completos de serviço (condição/grupo IC) e os professores que tinham entre os quatorze e vinte e dois anos de leccionação (condição/grupo MC). Significa ainda que fazem parte da nossa população todos estes professores desde que se encontrassem a leccionar nesse ano lectivo pelo menos uma turma do Ensino Secundário Unificado ou Geral (ESG).

Se analisarmos a população tendo em conta a VI já definida, podemos observar o seguinte:

O grupo de professores em IC é constituído por um total de vinte professores o que representa 36.4 da população total. Relativamente às **idades** elas oscilam entre os vinte e dois e trinta e um anos.

A distribuição percentual das idades é a seguinte:

Idade	%* no grupo
22	5.
23	5.
24	15.
25	15.
26	10.
27	20.
28	15.
29	5.
30	5.
31	5.
total	100.

FIG. 1: Distribuição percentual por idades/IC
* percentagem referida ao total de sujeitos (20)

Verifica-se pois que a idade de 27 anos é a que acolhe a mais elevada percentagem de professores e que é na classe dos 26-30 anos que se situa a maioria dos professores deste grupo, cuja média de idade é de 26.3.

Quanto ao **tempo de serviço**, como já se disse, oscila entre o primeiro ano de actividade (portanto 0 anos de tempo de serviço completo) e três anos completos de serviço.

A distribuição percentual é a seguinte:

Anos completos de serviço	%* no grupo
0	20.
1	40.
2	25.
3	15.
total	100.

FIG. 2: Distribuição percentual por tempo de serviço/IC
* percentagem referida ao total de sujeitos (20)

Verifica-se pois que o grupo mais forte é aquele que tem um ano completo de serviço, sendo a média de tempo de serviço de 1.35.

No que diz respeito ao **tempo de serviço na escola**, dezassete professores encontram-se exercendo aí a sua leccionação pela primeira vez (85.) e três estão lá colocados pela segunda vez (15.).

Quanto à **categoria profissional** destes professores, todos eles são professores provisórios, portanto com contrato não definitivo (100.) e destes, cinco estão a realizar o seu estágio profissional (25.).

Relativamente ao **grupo de docência** podemos observar a distribuição dos professores, de acordo com a seguinte percentagem:

Grupo de docência	nº de professores	%
1º	1	5.
4º	3	15.
5º	1	5.
6º	1	5.
7º	1	5.
8º A e B	3	15.
10º A	1	5.
11º A	5	25.
11º B	3	15.
EF	1	5.
total	20	100.

FIG. 3: Distribuição percentual por grupos de docência/IC

Finalmente, parece-nos igualmente interessante destacar a distribuição em função do **sexo**. Com efeito, destes jovens professores em IC, apenas dois são homens (10.), sendo as restantes dezoito mulheres (90.).

Observemos agora o que se passa com o **grupo de professores em MC**. É constituído por trinta e cinco professores, o que representa 63.6 da população. É pois um grupo significativamente mais forte na população do nosso estudo.

As **idades** oscilam entre os 36 e os 60 anos, sendo a sua distribuição percentual a seguinte:

Idade	%*
36	5.7
37	5.7
38	2.9
39	14.3
40	11.4
41	5.7
42	14.3
43	5.7
44	2.9
45	5.7
46	8.6
47	8.6
48	2.9
55	2.9
60	2.9
total	100.

FIG. 4: Distribuição percentual por idades/MC
* percentagem referida ao total de sujeitos (35)

Apesar da dispersão podemos observar que a classe dos 35-40 é bastante representativa neste grupo, embora os "quarentas" no conjunto, abarquem mais de metade do grupo; os "cinquentas" e "sessentas" representam apenas 2.9 cada um deles. Ou seja, apesar da significativa representatividade do grupo dos "trintas", o grupos dos "quarentas" é claramente o mais forte, situando-se a média de idades em 42.7.

Quanto ao **tempo de serviço**, como já foi referido, oscila entre os 14 e 22 anos de serviço completos. A sua distribuição percentual é a seguinte:

Anos completos de serviço	%* no grupo
14	22.9
15	8.6
16	8.6
17	8.6
18	8.6
19	14.3
20	17.1
21	2.9
22	8.6
total	100.

FIG. 5: Distribuição percentual por anos de serviço/MC
* percentagem referida ao total de sujeitos (35)

Verifica-se pois que o grupo mais forte é o que tem 20 anos completos de serviço, sendo a média de tempo de serviço de 17.5.

Relativamente ao **grupo de docência** podemos observar a seguinte distribuição:

Grupo de docência	nº de professores	%
1º	3	8.6
4º	2	5.7
5º	2	5.7
7º	1	2.9
8º	10	29.
9º	5	14.3
10º A	2	5.7
11º A	2	5.7
11º B	2	5.7
12º	6	17.1
EF	1	2.9
total	36	100.

FIG. 6: Distribuição percentual por grupos de docência/MC

No que diz respeito ao **tempo de serviço na escola**, oscila entre o primeiro ano de desempenho de funções naquela escola e o nono ano, sendo a permanência média de 5.1. Vejamos a sua distribuição percentual:

Tempo de serviço na escola	%*
1º ano	8.6
2º ano	17.1
3º ano	5.7
4º ano	14.3
5º ano	14.3
6º ano	5.7
7º ano	2.9
8º ano	11.5
9º ano	20.
total	100.

FIG. 7: Distribuição percentual por tempo de serviço na escola/MC
* percentagem referida ao total de sujeitos (35)

Quanto à **categoria profissional** destes professores, apenas dois (5.7) não são professores efectivos, portanto são 33 os professores efectivos (94.3).

Finalmente, observemos a distribuição em função do **sexo** a qual, pela diferença que introduz, se revela muito interessante se a compararmos com o grupo IC. Com efeito, aqui vamos encontrar uma distribuição muito menos desigual: destes professores doze são homens (34.3) e vinte e três são mulheres (65.7).

.-.

1.5. A amostra

A amostra do nosso trabalho foi tirada ao acaso, de entre os dois grupos da população atrás descritos, após numeração da totalidade dos sujeitos, e uma vez excluídos os seis professores que, igualmente retirados ao acaso e de entre os dois grupos, fizeram parte da nossa pré-pesquisa. A opção pela técnica da constituição aleatória da amostra, deveu-se ao facto de ser opinião largamente consensual que a amostra aleatória constitui "o melhor meio e teoricamente o único que permite controlar maior quantidade de variáveis estranhas" (Léon et al. 1980, pg. 104), o que consequentemente alarga a validade externa da pesquisa.

Contudo, como se depreende do que vem sendo dito, e com vista a assegurar uma maior validade interna à pesquisa, esta amostra aleatória é uma amostra aleatória estratificada, estratificação essa que assentou na utilização da VI e da VD com parâmetros da amostragem.

Ou seja, a escolha aleatória da amostra assentou numa prévia divisão da população em dois grupos (professores em início de carreira e professores em meio de carreira) e na exclusão dos professores que não leccionavam nenhuma turma do ESG.

Observemos agora como se encontra constituída a amostra.

O grupo de professores em IC é constituído por 15 indivíduos, o que representa 75. da respectiva população e variando as suas **idades** entre os 22 e os 30 anos. A idade média situa-se nos 25.9, ligeiramente abaixo da idade média da população.

Vejamos a sua distribuição percentual, na qual o grupo de 27 anos é, tal como na população, o grupo mais representado:

Idades	%*
22	6.7
23	6.7
24	13.3
25	13.3
26	13.3
27	26.7
28	13.3
29	6.7
total	100.

FIG. 8: Distribuição percentual por idades/IC
* percentagem referida ao total de sujeitos (15)

Quanto ao **tempo de serviço**, ele oscila entre os 0 e os 3 anos completos de serviço, sendo o tempo médio de serviço de 1.4, portanto ligeiramente superior ao da respectiva população e sendo o grupo com 1 ano de serviço, tal como na população, o grupo mais representado.

Observemos a distribuição percentual:

Anos completos de serviço	%*
0	20.
1	46.7
2	20.
3	13.4
total	100.

FIG. 9: Distribuição percentual por tempo de serviço/IC
* percentagem referida ao total de sujeitos (15)

Relativamente ao **grupo de docência**, podemos observar a seguinte distribuição:

Grupos de docência	%*
1º	6.7
4º	6.7
5º	6.7
6º	6.7
7º	6.7
8º	20.
10º A	6.7
11º A	20
11º B	20.
12º	0.
EF	0.
total	100.

FIG. 10: Distribuição percentual por grupos de docência/IC
* percentagem referida ao total de sujeitos (15)

No que respeita ao **tempo de serviço na escola**, oscila entre os 1º e 2º anos, sendo o tempo médio de 1.1. A grande maioria dos sujeitos, tal como na população, encontra-se naquela escola pela primeira vez (80.), nenhum se encontra aí a exercer pela terceira vez e 20. exercem lá as funções pelo segundo ano consecutivo.

Quanto à **categoria profissional** todos os professores, tal como na população, têm contratos não definitivos (100.) e destes, quatro são professores que se encontram a realizar o seu estágio profissional (26.7).

Do ponto de vista da distribuição por **sexo**, **13.3** são homens (portanto percentagem ligeiramente superior à da população) e **86.7** são mulheres (percentagem ligeiramente inferior à da população).

Finalmente, parece-nos também interessante analisar a distribuição dos professores por **turma e níveis de escolaridade leccionados**, sendo dado que, todos estes professores leccionam no Ensino Secundário Geral mas alguns deles só leccionam nesse ciclo do ensino e outros também leccionam no Ensino Secundário Complementar.

Assim os professores do grupo IC leccionam um total de 82 turmas, sendo 66 dessas turmas do ESG (80.5) e 16 do ESC (19.5). O número médio de turmas leccionadas por estes professores é de 5.5; o número médio de turmas por eles leccionadas no ESG é de 4.4 verificando-se no ESC um número médio inferior a este (1.7).

Regista-se ainda que destes professores 66.7 só leccionam turmas do ESG, 20. leccionam um maior número de turmas no ESG, 6.6

leccionam um menor número de turmas do ESG e 6.6 leccionam um igual número de turmas no ESG e no ESC.

O grupo de professores em MC, é igualmente constituído por 15 indivíduos, o que se traduz num grau de representatividade menor do que no grupo anterior, ainda que, julgamos, um grau suficientemente representativo da respectiva população (42.9).

As suas **idades** oscilam entre os 36 e 47 anos, sendo a idade média de 42.1, portanto muito próxima da média da respetiva população (42.7).

A sua distribuição percentual é a seguinte:

Idades	%*
36	6.7
39	6.7
40	20
41	6.7
42	20
43	13.3
45	6.7
46	13.3
47	6.7
total	100.

FIG. 11: Distribuição percentual por idades/MC
* percentagem referida ao total de sujeitos (15)

Quanto ao **tempo de serviço**, ele oscila entre os 14 e os 22 anos completos, situando-se o tempo de serviço médio em 18.1, ligeiramente acima do tempo médio da população (17.5).

Vejamos a sua distribuição percentual:

Anos completos de serviço	%*
14	13.3
15	6.7
16	6.7
17	13.3
18	6.7
19	26.7
20	6.7
21	6.7
22	13.3
total	100.

FIG. 12: Distribuição percentual por tempo de serviço/MC
* percentagem referida ao total de sujeitos (15)

Relativamente aos **grupos de docência** podemos observar a seguinte distribuição:

Grupos de docência	%*
4º	13.3
8º	26.7
9º	13.3
10º A	6.7
11º A	13.7
11º B	6.7
12º	20.
total	100.

FIG. 13: Distribuição percentual por grupos de docência/MC
* percentagem referida ao total de sujeitos (15)

No que respeita ao **tempo de serviço na escola**, percentualmente observa-se a seguinte distribuição:

Tempo de serviço na escola	%*
1º ano	6.7
2º ano	20
3º ano	13.3
4º ano	13.3
5º ano	6.7
8º ano	13.3
9º ano	26.7
total	100.

FIG. 14: Distribuição percentual por tempo de serviço na escola
* percentagem referida ao total de sujeitos (15)

Quanto à **categoria profissional**, todos os professores têm contrato definitivo (100.), portanto uma média ligeiramente superior à da população (94.3).

Do ponto de vista da sua distribuição por **sexo**, 20. dos indivíduos são homens e 80. são mulheres, o que traduz, relativamente à população, uma sub-representação dos homens (34.3) e uma sobre-representação das mulheres (65.7).

Finalmente, na distribuição destes professores pelas **turmas e níveis de escolaridade leccionados**, verifica-se que num total de 60 turmas leccionadas, 36 dessas turmas são do ESG (60.) e 24 do ESC (40.). O número médio de turmas leccionadas por estes professores é de 3.8; o número médio de turmas por eles leccionadas no ESG é de 2.3 verificando-se, no ESC tal como no grupo IC, um número médio inferior a este (1.5).

Regista-se ainda que, destes professores, 15. só leccionam no ESG, 20. lecciona um maior número de turmas no ESG e igualmente 20. lecciona um menor número de turmas neste ciclo de ensino; 15. lecciona um número igual de turmas no ESG e no ESC.

2. A recolha de dados.

O modo de produção dos discursos

Com vista à definição da amostra houve uma primeira fase de recolha de dados a partir de informações que nos foram prestadas pelos serviços administrativos da Escola.

Contudo, **a entrevista** constituiu a técnica privilegiada de recolha dos dados pertinentes aos nossos objectivos de pesquisa (Anexo 2).

A **opção pela entrevista** como técnica de recolha dos dados, decorre das reflexões que sobre o estudo das representações foram desenvolvidas na I Parte do trabalho.

Relativamente aos **discursos recolhidos**, "procurámos" sempre que eles se situassem **o mais próximo possível do vivido**, quer pelo clima de empatia que intentámos estabelecer, quer pelo sistemático recurso à evocação da experiência do professor, ocorrida no ano lectivo em que decorreu a entrevista.

Com vista à **construção do guião da entrevista**, começámos por fazer quatro entrevistas não directiva a professores de alunos do ESG de uma outra escola do concelho de Lisboa e posteriormente fizemos seis entrevistas um pouco mais estruturadas a professores da nossa população (três em IC e três em MC).

Estas entrevistas, embora não tenham sido objecto de uma metódica análise de conteúdo, foram de grande utilidade na organização das entrevistas da fase seguinte, quer do ponto de vista do seu conteúdo quer do ponto de vista formal. Por outro lado, a experiência por nós obtida nesta primeira fase do trabalho e a análise que fizemos da nossa própria atitude na condução das entrevistas, teve grande importância na execução do procedimento definitivo.

O guião das entrevistas definitivas foi construído com base na análise das entrevistas anteriores, com base na nossa experiência e reflexão, e ainda, tendo em conta os contributos de investigação anteriores, bem como os objectivos da nossa pesquisa, nomeadamente os seus objectivos específicos.

Na construção do guião utilizámos uma técnica que poderíamos designar de mista: começámos com uma primeira questão não directiva, muito larga e geral em que solicitámos aos professores que nos falassem dos seus alunos desse ano lectivo, que nos fizessem o seu retrato; depois, desenvolve-se uma fase mais longa da entrevista com as características de uma entrevista semi-estruturada, durante a qual fomos introduzindo questões sobre as quais pretendíamos que o professor se pronunciasse. O modo de colocação das questões e sobretudo, a sua ordem de entrada, não eram indiferentes ao decurso da entrevista. As questões colocadas são suficientemente largas de modo a facilitar ao professor uma expressão independente dos quadros de referência do entrevistador mas, naturalmente, elas introduziram no discurso do entrevistado um certo nível de estruturação.

O guião da entrevista organiza-se em torno de **dois grandes blocos**, os quais por sua vez se desdobram em diversas especificações.

I. Representação do aluno

1. Retrato geral do aluno (Impressão Geral)
2. Retrato relativo ao seu processo de aprendizagem
3. Retrato relativo à relação que os alunos estabelecem entre si e com o professor
4. Retrato relativo ao seu desenvolvimento físico e à sua aparência exterior
5. Retrato do comportamento dos alunos na sala de aula
6. Descrição de um "caso" exemplarmente positivo (Bom Aluno)
7. Descrição de um "caso" exemplarmente negativo (Mau Aluno)
8. Retrato do aluno ideal

II. Representação do conflito

9. Descrição de um comportamento e/ou situação identificada pelo professor como inadequada ao contexto sala de aula
10. Comportamentos e/ou situações inadequadas e situações de indisciplina.
11. Conduta relacional do professor nestas situações: gestão da situação

Em regra, às especificações da estrutura da entrevista corresponderam questões formuladas de modo aproximado ao aqui descrito, sendo que houve a preocupação de partir do "aqui e agora", salvo naturalmente numa ou noutra questão que não coubesse neste quadro.

No respeitante à representação do aluno - de facto o bloco mais forte da entrevista -, procurámos trabalhá-la de modos diversos, como se pode observar no respectivo bloco.

Com efeito, no primeiro momento procurámos recolher o discurso dos professores a partir de uma questão aberta, onde esperámos que aflorassem de um modo não dirigido as suas

impressões gerais sobre os alunos com quem se encontravam a trabalhar. Iriam aflorar as dimensões que a investigação tem identificado como dimensões fortes desta representação?

Num segundo momento, pedimos aos professores que, a propósito dos seus alunos, se pronunciassem sobre questões específicas, as quais correspondem a dimensões que, por hipótese, atribuímos à representação do aluno e cujo conteúdo procurámos explorar.

Num terceiro momento questionámos os professores a propósito de três tipos de alunos (bom aluno, aluno ideal, mau aluno) procurando apreciar que dimensões da representação do aluno se mantêm e com que impacte se mantêm. Dada a força orientadora que estes modelos parecem ter na organização da representação do aluno, trata-se ao fim e ao cabo de ir testando a força - nuclearidade, natureza mais ou menos periférica - das diversas dimensões da representação.

A hipótese operacional subjacente à estrutura deste bloco é a de que, o surgimento das mesmas dimensões da representação, nos diversos contextos de discurso sobre o aluno, poderá proporcionar interessantes indicações quanto à natureza mais ou menos central, mais ou menos periférica das dimensões detectadas. Solução semelhante será utilizada no bloco relativo à representação do conflito.

Também quanto à representação do conflito professor-aluno, o facto de propormos ao professor o confronto de situações de graus de gravidade eventualmente distintos - situação inadequada e situação de indisciplina -, corresponde ao propósito de procurarmos explorar, testar, o que é que se mantêm - o que é nuclear? -, quando os discursos se reportam a uma ou outra das situações, ambas situações de conflito.

As entrevistas foram todas elas individuais e conduzidas por nós e todas - à excepção de uma -, tiveram lugar na mesma sala: um gabinete da escola, onde estavam garantidas suficientes condições de silêncio e não interferência exterior.

Todas as entrevistas se realizaram durante o terceiro período do ano lectivo de 1989-90. As entrevistas duraram em média sessenta minutos, e foram todas gravadas, tendo este facto merecido a fácil compreensão e aceitação da totalidade dos professores. Posteriormente, todas as entrevistas foram na íntegra passadas para texto escrito, vindo este a constituir o corpus da análise de conteúdo a que se procedeu.

A todos os entrevistados foram prestadas informações sobre os objectivos gerais da pesquisa, população envolvida e quadro académico em que aquela decorria. A todos foi igualmente garantido o anonimato das respostas.

Os limites e problemas levantados pelas entrevistas estão por demais equacionados e já na I Parte do nosso trabalho os abordámos, nomeadamente os que respeitam às relações entre o dito e o pensado, o dito e as práticas, a interferência do entrevistador...

Confiámos que a existência de um código comum entre o entrevistador e os entrevistados, a "familiaridade" mútua entre aquele e estes, tenha permitido ultrapassar algumas das dificuldades e criar um clima por onde a autenticidade tenha podido passar.

.

..

3. As Técnicas de Análise dos Discursos

3.1. Aspectos gerais

Dada a natureza dos nossos objectivos e o tipo de dados com que trabalhámos, impôs-se o recurso à análise de conteúdo, a qual entendemos como "um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção - recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 1988, pg. 42).

Ou seja, apesar dos riscos inerentes, posicionamo-nos numa forma de entender e usar a análise de conteúdo que procura conciliar a descrição sistemática e quantitativa do que é manifestamente dito com o estabelecimento de inferências que nos permitem atribuir um sentido ao que é dito e portanto entender aquilo que Moscovici designa por "condições de produção do discurso" (1968). As análises quantitativas e qualitativas dos dados, não são pois por nós entendidas como procedimentos que naturalmente se excluem, mas antes como abordagens complementares, que nos permitem por um lado, um melhor entendimento de cada uma das representações em estudo e por outro, o estabelecimento de relações entre elas.

Podemos ainda clarificar que as técnicas de análise utilizadas relevam do campo das técnicas documentais porquanto se põe em jogo, "o recorte da informação, ventilação em categorias segundo o critério de analogia, representação sob forma condensada por indexação" (Bardin, id., pg. 46), sem contudo esquecer que o objectivo da análise de conteúdo, consiste num tratamento de informação que permita inferir para além da mensagem. Tendo em conta o objecto e os objectivos da nossa pesquisa, propusemo-nos recorrer a diferentes técnicas de análise de conteúdo.

Saliente-se a propósito que, com vista à operacionalização da pesquisa, definimos como seus objectivos específicos, os seguintes:

- 1º Proceder a uma análise descritiva do conteúdo (informação, atitude, estrutura) da representação do aluno, junto dos professores em IC e MC e no conjunto da amostra.
- 2º Proceder a uma análise descritiva do conteúdo da representação da situação de conflito, junto dos professores em IC e MC e no conjunto da amostra.
- 3º Proceder a uma análise qualitativa da relação entre as representações exploradas, no quadro do universo representacional de cada grupo.
- 4º Proceder a uma análise comparativa (semelhanças, diferenças) entre os universos representacionais dos dois grupos de professores.

Consequentemente com os objectivos gerais e específicos da pesquisa decidimos recorrer às seguintes técnicas de análise de conteúdo: análise temática e categorial (para explorar a informação), análise avaliativa (para explorar a atitude dos sujeitos relativamente ao objecto da representação), análise estrutural (para explorar a estrutura da representação).

..-

3.2. Análise temática e categorial

Mediante este tipo de análise e reportando-nos à caracterização que dele fez Gighlione (1978), pretendeu-se isolar temas (e também categorias e sub-categorias) afim de reduzir o texto a proporções utilizáveis que permitissem a sua comparação com outros textos igualmente tratados.

Sendo que, operacionalmente, identificámos a representação com a representação declarada, pretendemos, através da análise temática e categorial, proceder ao levantamento de uma das componentes do conteúdo da representação - a informação -, para a partir dela inferirmos sobre as principais dimensões das representações em estudo, quer no conjunto da amostra, quer em cada um dos grupos de professores. O objectivo que nos conduziu consistiu pois em perceber quais os pilares em que se apoiam as representações em estudo, os quais admitimos que se podem traduzir através de informações de uma grande variedade e riqueza fenomenal.

Clarifique-se que por informação entendemos tudo o que é dito pelos sujeitos sobre o objecto da representação, quer se trate da passagem de um conhecimento aparentemente objectivo, quer eventualmente releve dos domínios da opinião ou dos estereótipos. Nesta acepção, toda a informação é conhecimento do objecto "pois

que ela nos é entregue enquanto tal pelo sujeito" (Sciano, 1985, pg. 103), ao mesmo tempo que "guarda toda a sua riqueza expressiva e se eleva ao nível de uma forma que conserva o poder de remodelar a realidade" (id.). Consequentemente, toda a informação relativa a objectos distintos dos objectos da representação por nós considerados, não foi tratada através dos procedimentos a que vimos fazendo referência.

Os temas identificados - e as unidades lógicas subsequentes, categorias e sub-categorias -, foram objecto de uma contagem frequencial - **análise das ocorrências** - e de **tratamento percentual**.

O recurso à análise de ocorrências apoiou-se na hipótese de que, o número de ocorrências de um dado tema, categoria ou sub-categoria, é indicador da importância que ele tem para o(s) sujeito(s). Em todo o caso, dada a polémica que frequentemente rodeia esta hipótese, (1) procurámos em diversas situações analisar, não só quantas vezes aparece um tema, categoria ou sub-categoria, mas também, quantos sujeitos usam estes ao menos uma vez. O primeiro critério de análise das ocorrências, viemos a designá-lo por **critério dos "indicadores"** e o segundo por **critério dos "sujeitos"**.

O recurso a estes dois tipos de critérios de análise das ocorrências, ainda que não usado exaustivamente, permite-nos posteriormente, em várias situações, comparar os resultados obtidos num e noutro contexto de análise, submeter à contraprova os dados provenientes da análise por indicadores e porventura caminhar com maior segurança no trabalho qualitativo que é próprio do processo de inferência. Secundariamente, o recurso àqueles dois tipos de análise permitir-nos-á testar a hipótese de diferenciação entre um e outro (Vala, 1986). Em todo o caso, privilegiar o recurso à análise segundo o critério dos "sujeitos", não nos pareceu aconselhável, tendo em conta a dimensão da nossa amostra.

Na apresentação dos dados e no contexto de ambos os critérios de análise, colocaremos a tónica nos seguintes elementos: os temas mais expressivos; as principais categorias no âmbito daqueles temas; as categorias mais expressivas no conjunto das categorias. Com este processo, visamos facilitar a clarificação dos aspectos principais (nucleares?) do universo representacional em estudo, dada a dificuldade prática de procedimento exaustivo.

(1) Uma crítica bastante comum reside no facto de os sujeitos se diferenciarem bastante pelo carácter mais ou menos prolixo do seu discurso. Isto introduz reais dificuldades, quando se pretende comparar esses discursos, em função da ocorrência de determinadas menções ou indicadores. Julgamos que, no nosso caso, o facto de todos os sujeitos terem sido entrevistados na Escola - onde, por exemplo, a campanha toca de 50 em 5 minutos -, introduziu uma certa regularidade na própria produção do discurso, que permite controlar um pouco o problema referido.

Qualquer destes procedimentos de análise de ocorrências foi feito primeiramente em relação a cada uma das entrevistas e posteriormente para o conjunto das entrevistas de cada grupo e para o conjunto das entrevistas da amostra. Foram os agrupamentos que retivemos na apresentação dos resultados, e neles preferencialmente se sustentou a análise e interpretação dos dados.

Naturalmente que temos consciência do que se perde, bem como da distância que decorre entre os discursos reais dos sujeitos, de cada sujeito, e o discurso "construído" do grupo. Em todo o caso, supomos que, não se centrando a nossa pesquisa no sujeito individual, mas antes no levantamento das representações forjadas, partilhadas e usadas em e pelo grupo, se revela pertinente o procedimento utilizado. O entrosamento explícito dos dois níveis de análise (do indivíduo e do grupo) seria em todo o caso igualmente legítimo e até desejável; esta foi contudo uma solução que não tivemos por ora oportunidade de considerar.

Temos, também, consciência da posição crítica de alguns autores, nomeadamente de Ghiglione, relativamente à análise temática. Com efeito, em mais do que uma publicação da sua autoria (1978, 1980), o autor sublinha o facto de a análise temática constituir um meta discurso emitido pelo codificador sobre o discurso, meta discurso cujas condições de produção são insusceptíveis de análise. Pelo contrário, a análise proposicional do discurso nos termos em que a descreve, merece da sua parte uma atitude favorável. No entanto, como o próprio o reconhece, a escolha da técnica de análise não pode ser independente da natureza do corpus a analisar e o nosso não apresenta de facto as características que Ghiglione considera adaptadas à técnica de análise proposicional.

Sublinhe-se, contudo, que nem todos os investigadores têm relativamente à técnica de análise temática igual atitude (é o caso, por exemplo, de Mucchielli) e acresce que é o próprio Ghiglione que, apesar das suas reticências, a vem recomendar para corpus que se apresentam com as características daquele que nos propomos analisar e para pesquisas com objectivos próximos dos nossos (1980).

Com vista a verificarmos estatisticamente a hipótese geral de diferenciação entre os dois grupos de professores foram os respectivos dados sujeitos ao teste do X^2 , o qual nos permite inspeccionar a existência de relação entre variáveis, por comparação com um modelo em que se pressupõe a não existência de qualquer relação entre elas (por exemplo averiguar a relação entre as variáveis IC e MC com as representações estudadas).

Com a utilização do X^2 , procurámos, num primeiro momento, responder à questão: será que para o conjunto dos indicadores, a incidência nos temas está relacionada com a variável IC/MC? (**Análise A**). Num segundo momento procurámos saber: será que para o tema

X, a incidência nas categorias está relacionada com a variável IC/MC? **(Análise B).**

Consideraremos estatisticamente significativas as diferenças que se apresentam com $P \leq 0.05$. Em todo o caso, com vista a enriquecer a análise comparativa dos grupos, sublinharemos também as diferenças que se situem entre aquele valor e $P \leq .01$. Chamaremos ainda frequentemente a atenção (sobretudo quando aqueles níveis de significância não forem atingidos), para o facto de os dados se situarem aquém ou além das frequências esperadas, quando se coloca a hipótese de igual distribuição das ocorrências nos grupos, ou seja, de não diferenciação inter-grupos.

-.-

3.3. Análise avaliativa

Mediante esta técnica de análise pretendemos retirar conclusões quanto às atitudes dos sujeitos relativamente ao objecto da representação. Ela permite-nos, como sublinha Sciano (1985), acrescentar sentido ao descritivo.

Como oportunamente se referiu, a atitude é uma das dimensões do conteúdo da representação, aquela que nos envia para os seus aspectos avaliativos, a que dá conta da orientação afectiva dos sujeitos para com o objecto representado.

Segundo Bardin, podemos entender a atitude como "um núcleo, uma matriz muitas vezes inconsciente, que se produz (e que se traduz por) num conjunto de tomadas de posição, de qualificações, de descrições e de designações mais ou menos coloridas de avaliações (1988, pg. 156).

É através dos discursos dos sujeitos que podemos aceder a esse núcleo. É sobretudo a partir das informações produzidas pelos sujeitos sobre o objecto da representação e a partir do próprio contexto discursivo em que elas são produzidas que inferimos o sentido favorável-desfavorável, ambivalente ou neutro da atitude do sujeito, a sua direcção.

Para procedermos à discriminação avaliativa da informação, orientámo-nos pela caracterização que Bardin faz desta técnica, aliás, bastante apoiada no modo como Osgood a equacionou. Assim, ativémo-nos a tudo o que foi dito pelos professores sobre os seus alunos, às informações que sobre eles foram produzidas e que integram "termos que qualificam os objectos" (Bardin, id., pg. 157). Categorizámos essa informação num ou noutro tipo de avaliação, consoante o sentido que comumente ela tem entre as pessoas, particularmente entre as pessoas do meio educativo, ao qual também pertencemos.

A nossa orientação principal para este tipo de análise fomos colhê-la em Osgood, tal como Bardin no-la apresenta: "Osgood considera que a significação dada a estes termos é comum e estável, isto é, que há nela um certo consenso ao nível do sentido para um conjunto de pessoas (Bardin, id., pg. 157).

Geralmente, o sentido da informação era relativamente transparente e facilitava a sua categorização em termos positivos/favoráveis e negativos/desfavoráveis. Contudo, sentimos necessidade de introduzir a avaliação de sentido ambivalente (corresponde a situações nas quais o sentido mais imediato do que é dito, é matizado pelo contexto verbal mais ou menos próximo) e a avaliação de sentido neutro (que obviamente não existe e que traduz sobretudo a nossa dificuldade em perceber e categorizar em termos avaliativos uma dada informação). Neste último tipo de avaliação, encontramos-nos frequentemente com informações em que sentimos como que uma certa retirada dos sujeitos, uma menor implicação afectiva, como se aqueles pretendessem usar a linguagem como um instrumento exterior, neutro, com o qual se limitam a indicar, a referenciar, alguma coisa sobre o objecto.

No contexto da análise avaliativa, tal como para a análise temática e categorial - e também pelas mesmas razões - procedemos a uma **análise de ocorrências**, segundo o **critério dos indicadores** e frequentemente segundo o **critério dos sujeitos**, nos diversos contextos de produção do discurso.

Na apresentação desta análise e para cada contexto de discurso, colocaremos a tónica quer no conjunto dos respectivos dados, quer na sua distribuição temática, dada a dificuldade prática de uma maior exaustividade.

Também aqui, os discursos de cada sujeito foram objecto desta análise, tendo sido posteriormente reunidos por grupo de sujeitos, em função da variável em jogo (IC e MC), e na totalidade da amostra.

Igualmente neste contexto, os dados relativos a cada grupo de sujeitos foram objecto de uma **análise estatística (log linear)**, com vista a verificar a hipótese de diferença significativa entre os dois grupos, quanto à atitude face ao objecto da representação.

Aliás, a análise log linear permite-nos verificar, não só a interacção avaliações/variável, mas também, em simultâneo, a interacção avaliações/temas e avaliações/temas/variável.

-.-

3.4. A grelha de análise

A grelha de análise que construímos cobre várias técnicas, com vista a servir-nos por um lado, para categorizarmos e quantificarmos

as dimensões das representações em estudo (análise temática e categorial) e por outro lado, para identificarmos as atitudes dos sujeitos (análise avaliativa).

O sistema de classificação utilizado resultou de um processo simultaneamente dedutivo e indutivo, de um vai-vem entre o corpo dos discursos, as nossas preocupações e as indicações de outras pesquisas. Podemos talvez dizer que, particularmente nos temas mais importantes, o processo indutivo se afirma tanto mais, quanto mais desenvolvemos as especificações dos temas. Estas - que nós designamos por categorias e sub-categorias - são muito marcadas pelos próprios discursos.

A cristalização deste processo na grelha que veio a ser utilizada foi morosa e difícil. Neste percurso esforçamo-nos por que as categorias usadas se apresentassem com as qualidades que classicamente lhes são exigidas e que Mucchielli (s.d., pg.36), lista e descreve: **"exaustivas"** (todas as unidades de sentido são distribuídas pelas categorias. A listagem destas esgota as características das unidades); **exclusivas** (as categorias são distintas; o mesmo elemento não pode pertencer simultaneamente a duas categorias sob a mesma relação); **objectivas** (inteligíveis para vários codificadores); **pertinentes** (relacionadas por um lado com os objectivos da análise e com o conteúdo a analisar, por outro). Mucchielli acrescenta ainda que as categorias devem ser **"claramente definidas"** (id.) e Ghiglione (1978) reclama que as mesmas sejam **"produtivas"**, pois é da sua produtividade que nasce a riqueza da própria análise.

A grelha de análise a que as trinta entrevistas foram submetidas, foi construída com base em seis entrevistas tiradas ao acaso, três de entre os professores em IC e três de MC.

Simplificando o processo podemos dizer que após uma primeira leitura das entrevistas e da elaboração dos respectivos resumos e observações marginais, procedemos ao seu recorte e ao estabelecimento de uma grelha de análise provisória.

O recorte de cada entrevista foi de várias ordens de grandeza. Por um lado, cada entrevista foi recortada em função dos grandes blocos que a estruturam (representação do aluno e da situação do conflito) e depois, em função das respostas dadas às questões internas de cada bloco (na representação do aluno as respostas sobre o bom aluno, aluno ideal, mau aluno, impressão geral sobre os alunos e sobre questões parcelares relativas a estes; na representação da situação do conflito, as respostas sobre a situação inadequada e respectiva gestão e sobre a indisciplina). Naturalmente que temos consciência, penosa consciência, do muito que fica pelo caminho com estes processos de truncagem. Contudo, há que fazer opções com vista a operacionalizar a pesquisa, há que encontrar soluções que, com as suas virtualidades e limites, nos permitam avançar em ordem aos nossos objectivos. Em todo o caso, procurámos posteriormente, ao nível da análise dos dados, uma reunificação do material, de que oportunamente daremos conta.

Um outro tipo de recorte respeitou às unidades de sentido indicadoras de um tema, de uma categoria ou eventualmente de uma sub-categoria. As unidades de registo coincidiram com as unidades de sentido, as quais podiam ser uma expressão, uma frase, um parágrafo, pois assumimos que "é preciso que o sentido seja desde o início o critério da unidade" (Barthes, citado por Mucchielli, 1984, pg. 33).

A unidade de contexto utilizada, ou seja, o quadro a partir do qual ganham sentido a unidades de registo, foi o definido pelas respostas dos professores às questões internas de cada bloco da entrevista.

Uma vez recortada a entrevista - procedimento que foi também ele objecto de vários ensaios -, classificámos as unidades de sentido em função da grelha provisória, que foi sendo sucessivamente afinada e testada até ao estabelecimento da grelha definitiva.

As unidades de sentido foram ainda classificadas em função do seu sentido avaliativo, no que respeita ao bloco da representação do aluno. Portanto, com a grelha de análise também procurámos responder aos objectivos derivados da análise avaliativa dos discursos, o que nos permitiu categorizar a informação em positiva ou favorável ao aluno, negativa ou desfavorável, ambivalente e de sentido neutro.

Não nos pareceu que o modo como operacionalizámos a análise avaliativa no caso da representação do aluno, constituísse a melhor solução para a representação da situação de conflito.

Com efeito, no caso da representação do aluno, pareceu-nos absolutamente relevante o estudo da direcção da atitude e também nos pareceu adequado o procedimento adoptado. Já no caso da representação do conflito, parece-nos mais indicado a pesquisa da intensidade da atitude, estudo que reclama um procedimento de tipo diferente ou pelo menos mais complexo e que por ora não tivemos oportunidade de montar.

Deixamos pois para posterior etapa de investigação a concretização da análise avaliativa a respeito da representação do conflito.

Procurámos que a grelha utilizada fosse tão definitiva quanto possível; no entanto, mantivemos um tema aberto que, no decurso da análise, veio a desdobrar-se em outros temas, mantendo-se no entanto esse tema residual.

Nos capítulos relativos à análise dos dados, apresentaremos o conteúdo da grelha de análise que podemos sub-dividir em duas: a grelha relativa à representação do aluno e a relativa à representação da situação de conflito.

3.5. Análise estrutural

Este tipo de análise não constituiu um aspecto principal da nossa abordagem do universo representacional em estudo, embora reconheçamos a sua importância e a necessidade de desenvolver a pesquisa na sua direcção.

Naturalmente que podemos formular hipóteses quanto à estrutura das representações em estudo, a partir, quer da análise avaliativa, quer, muito especialmente, a partir da análise temática e categorial. Particularmente esta última e devido ao facto de ter sido trabalhada em diversos contextos de produção do discurso e através de mais do que um critério permite-nos conjecturar, com alguma segurança, sobre os elementos mais ou menos centrais, mais ou menos periféricos das representações em estudo, sobre a hierarquia do seu ordenamento.

Para além desta abordagem, a representação do aluno e a representação do conflito foram objecto de um tipo de análise estrutural, a "**cluster analysis**" (Genstat 5, versão 2), método através do qual pretendemos determinar a partir dos dados disponíveis se há e quais são as dimensões da representação que vão em conjunto ou se pelo contrário elas não se distinguem entre si por agrupamentos e constituem antes uma população dispersa e indiscriminável. Tratou-se de um tipo de análise que não nos permitiu ir muito além da leitura proporcionada pela análise temática e categorial, tendo sobretudo servido como verificação suplementar e como trabalho exploratório da análise estrutural cuja necessidade reconhecemos.

Uma outra incursão neste tipo de análise foi levada a cabo no domínio da representação do conflito, ao procurarmos explorar as articulações entre temas provenientes de domínios diferentes: significação do conflito, (representação da) gestão do conflito, fontes do conflito. Os dois primeiros correspondiam a questões incluídas no próprio corpo da entrevista, mas já o terceiro resulta de um levantamento feito a partir daquilo que espontaneamente os professores evocam sobre o assunto. Julgamos tratar-se de um caminho muito interessante de trabalho que seria útil desenvolver.

Parte IV :
Descrição e Análise dos Dados

1. Representação do aluno

1.1. Aspectos gerais

Começamos por recordar que procurámos proceder à exploração da representação do aluno criando diversos contextos de produção do discurso e orientando-nos pela ideia de que porventura as dimensões mais centrais da representação do aluno tenderiam a revelar-se como as mais significativas nesses diversos contextos.

Fomos então ver o que ocorreu em cada um desses contextos de discurso - bom aluno, aluno ideal, mau aluno, impressão geral sobre os alunos e aspectos parcelares relativos a estes -, compará-los entre si e olhá-los depois conjuntamente.

Fizemos isto no quadro do mecanismo diferencial montado (professor em IC e MC), mas também em diversas situações olhámos globalmente os dados (IC+MC), procurando definir como que um padrão geral da nossa amostra em relação ao qual analisámos o posicionamento de cada grupo.

Procedemos a três tipos de análise: análise temática e categorial, análise avaliativa e análise estrutural.

1.1.1. Análise temática e categorial.

Grelha de análise

Relativamente ao aluno controlámos situação da sua pretença ao terceiro ciclo de escolaridade. Com efeito, recorde-se que ao nível da selecção da amostra assegurámos que esta só fosse constituída por professores de alunos do Ensino Secundário Geral, os quais foram expressamente questionados sobre e/ou a partir desses alunos. Consequentemente ao nível da análise de conteúdo das entrevistas, não foi considerada a informação expressamente relativa a alunos de outros ciclos de escolaridade.

Não se discriminou na análise temática e categorial se os professores se estavam a referir a um aluno individual ou a um pequeno grupo de alunos ou mesmo ao grupo de alunos de uma turma; também não se discriminou se o professor estava a falar de alunos ou de alunas. Julgamos contudo que seria interessante vir a fazer no futuro uma exploração desta situação.

Por razões que já anteriormente apresentámos (Parte III) procedemos a uma análise das ocorrências em função de dois critérios (o critério dos "indicadores" e frequentemente o dos

"sujeitos"). Com base no primeiro critério procedemos à contagem do número de vezes que cada tema, categoria e sub-categoria apareciam em cada discurso e no conjunto dos discursos (IC, MC, IC+MC), tendo-se posteriormente procedido à análise das percentagens. Com base no critério "sujeitos" procedemos à contagem do número de sujeitos que em cada grupo alguma vez usou um dado tema, categoria e sub-categoria, tendo-se posteriormente procedido à análise percentual.

Em ambos os contextos de análise, os dados foram sujeitos ao teste do X^2 , com vista a verificar-se a hipótese da existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de professores. Através da análise temática e categorial fizemos o levantamento e categorização de toda a informação veiculada sobre os alunos, não tanto com a intenção de dar conta de toda a riqueza e variedade dos discursos, mas orientando-nos antes pela preocupação mais estrutural de identificar quais os pilares em que esses discursos assentam.

Suponhamos que deste modo poderíamos retirar conclusões quando às principais dimensões organizadoras da representação do aluno.

Com vista à concretização deste objectivo procedemos ao registo de todas as unidades de sentido, classificando-as em função da sua inclusão num dado tema, numa dada categoria e eventualmente em sub-categorias.

O sistema de classificação utilizado resultou de um processo simultaneamente dedutivo e indutivo, de um vai-vem entre o corpo dos discursos, as nossas preocupações e as indicações de outras pesquisas, como aliás já tivemos oportunidade de explicar.

Observemos então A **grelha de análise** que viémos a utilizar:

A.1 - Resultados Escolares

Presença de informação sobre o aproveitamento, o rendimento escolar do aluno, espelhado quer nas classificações quantitativas obtidas através de um ou outro instrumento de avaliação (eventualmente referidas ao final de períodos lectivos), quer em avaliações de ordem qualitativa emitidas pelo professor.

Cabem igualmente nesta categoria informações relativas ao aproveitamento escolar do aluno mas que se apresentam com um carácter mais dinâmico, como sejam as relativas à evolução do rendimento escolar do aluno (E), à sua regularidade (R) ou irregularidade (I), sua natureza no passado (P) ou à sua previsível

qualidade futura, sendo que este último aspecto nos remete claramente para as expectativas do professor (Ex.). (1)

Exemplos:

- . nos pontos têm sempre notas muito elevadas
- . não conseguem ir além do médio - estão ali
- . são pessoas que já são repetentes há muitos anos

A.2 - Competências cognitivas

Presença de informações sobre as capacidades cognitivas reveladas pelo aluno no processo de ensino/aprendizagem. Cabem igualmente nesta sub-categoria informações relativas às competências cognitivas dos alunos, que se apresentam com um carácter mais dinâmico (E/R/I/P/Ex.)

Exemplos:

- . aprendem com dificuldade
- . agora para o fim já se estão a adaptar
- . captam muito bem

A.3 - Modalidades de aprendizagem

Referência aos procedimentos de aprendizagem do aluno: como aprende, em que condições aprende. Cabem também nesta categoria, informações de carácter mais dinâmico relativas às modalidades de aprendizagem (E/R/I/Ex)

Exemplos:

- . com o barulho é que eles aprendem
- . eles vão para casa e memorizam tudo
- . acompanham o raciocínio se percebem a linguagem

A.4 - Atitudes e comportamentos face ao trabalho escolar

Presença de informação relativa ao modo como o aluno se relaciona com o saber escolar e com a vida e tarefas a ele associadas, dando-nos ao fim e ao cabo conta da sua motivação e mobilização escolares. Cabem igualmente nesta categoria informações de carácter mais dinâmico relativas às atitudes e comportamentos em questão (E/R/I/Ex).

(1) Daqui em diante sempre que nos referirmos aos aspectos dinâmicos das categorias, utilizaremos esta sinalização - M, R, I, P, Ex. - com significado igual àquele que aqui assume.

Exemplos:

- . gostam de trabalhar
- . tornam-se alunos interessados
- . estão sempre desatentos

A.5 -Apreensão genérica do aluno no processo de aprendizagem

Presença de uma informação de carácter genérico, não diferenciada, sobre a qualidade do aluno no processo de aprendizagem. Cabem igualmente nesta categoria informações de carácter mais dinâmico (E/R I/P/Ex).

Exemplos:

- . é uma aluna fraquinha
- . o nível... foi subindo ao longo do ano
- . são alunos normais

B.1 - Aspectos gerais da conduta

Presença de informação relativa ao comportamento do aluno na sala de aula e que se distingue quer da informação sobre a sua conduta relativamente às tarefas escolares, quer da sua conduta claramente relacional. Cabem igualmente nesta categoria informações de carácter mais dinâmico (E/R/I/Ex).

Exemplos:

- . são impecáveis
- . estão mais pacatos
- . não entram como deve ser

B.2 - Conduta relacional entre os alunos

Presença de informação relativa à qualidade mais ou menos harmoniosa da relação entre os alunos, ao carácter coeso ou não coeso do funcionamento dos alunos enquanto grupo-turma e relativa ainda à existência de fenómenos de influência atravessando a sua interacção. Cabem ainda nesta categoria informações de carácter dinâmico, a propósito de algumas das sub-categorias que a compõem (E).

Exemplos:

- . funcionam harmoniosamente
- . não funcionam como turma, é mais aquele aluno individual que ali está

- . o que aconteceu aqui foi que estes alunos brilhantes contagiaram os outros

B.3 - Conduta relacional com o professor

Presença de informação relativa ao modo como o aluno interage com o professor, quer no que respeita aos aspectos mais "instrumentais" da relação educativa (instrução e disciplina), quer no que respeita aos aspectos mais "pessoais" e "afectivos" que atravessam essa relação.

Exemplos:

- . correspondem muito ao apelo que eu fiz de esforço de trabalho
- . houve um aluno que me enfrentou
- . os professores segundo eles, são a ralé

C.1 - Desenvolvimento cognitivo do aluno

Apreensão do aluno em função da sua "posição" relativamente aos padrões médios de desenvolvimento intelectual, posição que pode ser quer simplesmente indicada, quer traduzida através de situações exemplificadoras ou clarificadoras da referida posição.

Exemplos:

- . miúdos já naquela fase cognitiva, já muito bem elaborados
- . joga-se aqui a falta de maturidade intelectual deles
- . são miúdos com um bom nível de desenvolvimento intelectual

C.2 - Desenvolvimento e traços físicos do aluno

Apreensão do aluno em função da sua "posição" relativamente aos padrões médios de desenvolvimento físico considerado este na sua generalidade ou num ou outro dos seus aspectos parcelares. Cabem também nesta categoria informações relativas a características/traços físicos do aluno estaticamente referenciados.

Exemplos:

- . cresceu imenso
- . eram todos baixinhos
- . nenhuma obesa

C.3 - Aspectos gerais do desenvolvimento

Apreensão do aluno em função da sua posição relativamente a padrões médios e genéricos de desenvolvimento. A categoria comporta frequentemente referência a aspectos particularizadores e/ou exemplificadores da situação e que não respeitam aos aspectos considerados nas duas categorias anteriores.

Exemplos:

- . já há aquela coisa de olhar para as raparigas... já há aquela intenção
- . continuam a ser muito infantis
- . as coisas ou são brancas, ou são pretas... aquela coisa da adolescência.

C.4 - Deficiências no desenvolvimento

Referência há existência de deficiências num ou noutra domínio de desenvolvimento.

Exemplos:

- . é deficiente auditiva profunda
- . ele sofre de um problema... físico qualquer
- . tenho um aluno deficiente motor

D.1 - Características pessoais do aluno

Informação relativa a traços da personalidade ou de carácter ou a características de funcionamento do aluno que extrapolam a sua condição escolar, que o apreendem sobretudo enquanto sujeito individual e/ou social.

Exemplos:

- . são mesmo mauzinhos
- . são alunos perversos
- . são todos, de uma forma geral,... simpáticos

D.2 - Cultura do aluno

Presença de informação sobre o nível e a motivação cultural do aluno ou sobre a natureza da sua cultura (concepções, aspirações, estilo de vida...).

Exemplos:

- . fora da escola interessam-se pelo futebol, telenovela, roupa... pela reacção dos rapazes em relação a elas estarem bem ou mal vestidas
- . aquele tipo de alunos que já têm ideias sobre determinados assuntos
- . têm a cabeça cheia de clichés.

D.3 - Aspecto exterior do aluno

Informação relativa à beleza física do aluno, à sua higiene e/ou ao seu arranjo exterior (vestimenta, calçado, penteado, etc.) e quer em relação ao conjunto da figura, quer em relação a um ou outro dos seus aspectos particulares. Cabem ainda nesta categoria as informações

relativas à identificação/diferenciação relativamente à "norma" do grupo, e ainda as que dão expressa conta da atenção dispensada pelo aluno ao seu arranjo.

Exemplos:

- . aspecto assim limpo e harmonioso
- . A maneira de vestir... estão dentro do contexto da idade
- . as mais novas não se preocupam tanto

D.4 - Idade do aluno

Apreensão do aluno centrada na sua idade, sendo esta utilizada como um elemento em si mesmo caracterizador.

Exemplos:

- . há alunos que têm 14, 15 anos... outros 17, 18
- . os de francês são mais novinhos
- . miúdos de 15 anos

E.1 - Estatuto sócio-económico da família de origem

Presença de informação sobre o estatuto sócio-profissional e/ou económico da família do aluno.

Exemplos:

- . uma turma que eu vejo que o nível social dos pais é mais elevado
- . tenho aquele nível de alunos que mora tudo ali para (zona degradada)
- . os pais têm um nível profissional alto

E.2 - Nível cultural e concepções da família de origem

Presença de informação sobre o nível e natureza da cultura da família do aluno, bem como sobre o apoio e o estímulo cultural que o aluno nela encontra.

Exemplos:

- . têm muitas informações em casa
- . discutem os problemas em casa
- . têm nível cultural em casa

E.3 - Relações família-aluno

Presença de informação sobre a quantidade e a qualidade de apoio afectivo prestado pela família ao aluno e mais genericamente sobre a interacção família-aluno.

Exemplos:

- . são pais (do tipo) se o filho diz mata, os pais dizem esfolia

- . entrava muito em conflito com os pais
- . o pai era muito rígido, queria que ele fosse de uma determinada maneira

E.4 - Outros aspectos relacionados

Referência a outros aspectos relacionados com a família dos alunos e não integráveis nas categorias anteriores.

Exemplos:

- . os pais estão separados
- . (são) filhos de pais ideais

F.1 - Vários

Categoria residual que abarca toda a informação não integrável em nenhuma das outras categorias e cujo volume e variedade não justificou discriminações categoriais próprias.

Exemplos:

- . tenho um outro que deve ter um fascínio por engenharia
- . ela vinha de um ambiente (o Brasil) muito... mais comunicativo
- é um aluno tradicional

G.1 - Referência ao sexo do aluno

Referência expressa ao sexo dos alunos como factor de caracterização.

Exemplos:

- . era o tal rapaz
- . são duas raparigas
- . (nas raparigas) as grandes amizades são feitas entre raparigas e nos rapazes entre os rapazes

H.1 - Referência à naturalidade do aluno

Referência ao local de origem do aluno.

Exemplos:

- . veio do Brasil
- . são uns miúdos que vieram de África

I.1 - Aspectos gerais da turma

Referência a aspectos relacionados com o processo de organização e/ou funcionamento mais burocrático da turma

Exemplos:

- . é uma turma que está comigo sete horas por semana

- . é uma turma um pouco mais reduzida
- . tenho uma turma de 7º ano, de iniciação ao Francês

J.1 - Referência a casos desviantes

Referência a casos de toxicod dependência e outros casos desviantes.

Exemplos:

- . era um aluno que se drogava
- . há alguns casos pontuais de... miúdos que se drogam
- . foram realmente focados casos

1.1.2. Análise avaliativa

Como já se referiu (Parte III) trata-se de codificar toda a informação em função do sentido favorável, desfavorável, ambivalente ou neutro relativamente ao aluno.

Através deste procedimento pretendeu-se detectar a orientação da atitude dos sujeitos relativamente ao objecto da representação, a qual remete para os aspectos mais afectivos da relação e justamente por isso é suposto desempenhar um importante papel na orientação das condutas.

Por um lado privilegiamos uma análise dos resultados globais referentes ao Bom Aluno, Aluno Ideal, Mau Aluno, Impressão Geral e também ao conjunto de todos estes dados (representação do aluno). Por outro lado discriminamos esta análise ao nível dos diversos temas que sustentam a descrição dos alunos.

Com vista à verificação da hipótese de que existe diferença significativa entre os dois grupos de sujeitos, os dados foram objecto da análise Log Linear, o qual nos facilitou a avaliação simultanea de diversas interacções, a saber: avaliações/temas; avaliações/variável; avaliações/temas/variável.

1.1.3. Análise estrutural

Como já se disse (Parte III) a procura da estrutura da representação apresenta-se indissociavelmente ligada à análise temática e categorial, com base na qual serão feitas algumas inferências.

Para além deste trabalho de tipo qualitativo, será usado a propósito da representação do aluno, o método quantitativo de análise de agrupamentos.

1.2 Representação do bom aluno

1.2.1. Análise temática e categorial

1.2.1.1. Critério de análise: indicadores

Mais de metade do volume da informação prestada pelos **professores em IC** sobre o bom aluno concentra-se no tema da aprendizagem (56.), ainda que tenham algum significado no conjunto do discurso os temas da conduta social do aluno na sala de aula (22.2) e também, embora um tanto mais distante, o tema relativo às suas características gerais (13.1).

	A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		Total	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
IC	56.	153	22.2	61	2.5	7	13.1	36	3.3	9	1.5	4	1.1	3	0.4	1	0.4	1	-	-	100.	275
MC	46.3	107	24.1	55	5.7	13	22.8	52	-	-	0.4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	100.	228

FIG. 15: BA/Distribuição temática/IC;MC/indicadores

	IC		MC	
	%	n	%	n
A1	14.5	40	4.8	4
A2	7.6	21	7.9	18
A3	1.1	3	4.4	10
A4	22.5	62	18.4	42
A5	9.8	27	7.	16
A6	-	-	-	-
B1	3.6	10	2.2	5
B2	10.2	28	10.3	23
B3	8.4	23	11.8	27
C1	0.4	1	-	-
C2	-	-	-	-
C3	1.1	3	5.3	12
C4	1.1	3	0.4	1
C5	-	-	-	-
D1	8.7	24	19.7	45
D2	2.2	6	2.6	6
D3	0.7	2	-	-
D4	1.5	4	0.4	1
E1	1.5	4	-	-
E2	0.4	1	-	-
E3	1.5	4	-	-
F1	1.5	4	0.4	1
G1	1.1	3	-	-
H1	0.4	1	-	-
I1	0.4	1	-	-
J1	-	-	-	-
total	100.	275	100.	228

FIG. 16: BA/Distribuição geral das categorias/IC, MC/indicadores

	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
A1	26.1	40	19.6	21	23.5	61
A2	13.7	21	16.8	18	15.	39
A3	2.	3	9.3	10	5.	13
A4	40.5	62	39.3	42	40.	104
A5	17.6	27	15.	16	16.5	43
total	100.	153	100.	107	100.	260

FIG. 17: BA/Distribuição das categorias no tema aprendizagem/IC, MC/indicadores

No âmbito do tema da aprendizagem merece especial destaque a categoria relativa às atitudes e comportamentos do aluno face à escola e ao trabalho escolar: esta categoria representa 40.5 do volume de informação do tema da aprendizagem e é também de longe a categoria mais forte na massa total de informação (22.5).

No tema da aprendizagem sublinhe-se ainda a categoria relativa aos resultados escolares do bom aluno: ela representa 26.1 no tema e 14.5 no total da informação. A apreensão genérica do aluno no processo de aprendizagem e a referência às suas competências cognitivas, ainda que já não muito significativas no conjunto da informação (9.8 e 7.6 respectivamente), têm ainda alguma expressão no interior do tema (17.6 e 13.7 respectivamente). Contudo as referências às competências cognitivas do aluno, representam apenas cerca de um terço das referências relativas às suas atitudes e comportamentos face ao trabalho escolar. Estas últimas constituem claramente a mais forte categoria de apreensão do bom aluno.

A descrição do bom aluno em termos do processo de aprendizagem é sobretudo referida ao presente, ao aqui e agora. Contudo, é interessante observar a importância que ganham as referências ao passado escolar do aluno, quando se referem os seus resultados escolares e a evolução do aluno, quando se descreve genericamente o seu funcionamento no processo de aprendizagem: eles representam respectivamente 20. e 22.2 do campo de cada uma dessas categorias. Mais interessante ainda, é observar que as referências ao passado são predominantemente negativas e que as referências a evolução são predominantemente positivas, ou seja, quando se fala de bom aluno em termos dos seus resultados escolares e das suas qualidades escolares genéricas parece ter algum significado o facto de se tratar de um aluno que tendo tido resultados escolares negativos no passado, apresenta no entanto uma evolução positiva.

Relativamente ao tema da conduta social do aluno - que representa menos de metade do tema da aprendizagem -, o destaque principal vai para as relações que o bom aluno estabelece com os seus colegas (45.9 no conjunto do tema e 10.2 de indicadores); muito especialmente as referências à qualidade dessa relação, à sua disponibilidade em ajudar os outros e com eles estabelecer relações harmoniosas (essa sub-categoria representa 85.7 da categoria e 39.3 no total do tema).

	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
B1	16.4	10	9.1	5	12.9	15
B2	45.9	28	41.8	23	44.	51
B3	37.7	23	49.1	27	43.1	50
total	100.	61	100.	55	100.	116

FIG. 18: BA/Distribuição das categorias no tema conduta social/IC, MC/indicadores

A relação do bom aluno com o seu professor é também uma categoria relevante no tema da conduta social do aluno (37.7 no tema, 8.4 no total de indicadores), destacando-se as referências à colaboração do aluno com o professor no desenvolvimento do processo educativo (47.8 da categoria, 18. do tema), a procura da proximidade e da identificação com ele (30.4 na categoria, 11.5 no tema), o estabelecimento de uma relação harmoniosa (21.7 na categoria, 8.1 no tema).

A referência aos aspectos gerais da conduta do bom aluno na sala de aula, tem ainda alguma expressão no interior do tema, ainda que seja irrelevante no total da informação (16.4 e 3.6 respectivamente).

Ainda com algum significado no conjunto da informação, particularmente pelo contraste com a quase ausência dos restantes temas, encontram-se as referências às características gerais do aluno (13.1), muito especialmente a categoria relativa aos traços da personalidade e do carácter do aluno (66.7 no tema e 8.7 no total da informação). A presença deste tema e desta categoria dá a entender que, para além dos aspectos mais eminentemente escolares, recolhidos nos temas anteriores, se apresenta com algum destaque a avaliação da pessoa na construção da representação do bom aluno.

	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
D1	66.7	24	86.5	45	78.4	69
D2	16.7	6	11.5	6	13.6	12
D3	5.6	2	-	-	2.3	2
D4	11.1	4	1.9	1	5.7	5
total	100.	36	100.	52	100.	88

FIG. 19: BA/Distribuição das categorias no tema características gerais/IC, MC/indicadores

Nos **professores em MC** os temas mais expressivos na descrição do bom aluno são os mesmos que encontramos no outro grupo de professores, e a sua posição relativa é também a mesma. Contudo o peso relativo de cada tema no volume total da informação é distinto: o tema da aprendizagem é o mais expressivo (46.9), mas é menos

expressivo que no grupo do IC e os dois outros temas (conduta social do aluno e características gerais da pessoa - aluno) apresentam expressão quase igual, facto que manifesta nestes professores uma valoração muito mais forte deste último tema (24.1 e 22.8 respectivamente).

No âmbito do tema da aprendizagem a categoria relativa às atitudes e comportamentos do aluno face à escola e ao trabalho escolar é também a mais significativa no tema (39.3), mas, contrariamente ao grupo IC, já não é a categoria com mais peso no conjunto dos indicadores (18.4). As restantes categorias apresentam-se com uma distribuição relativamente equilibrada, indicando por parte destes professores uma atenção muito dirigida aos resultados escolares dos alunos (19.6 no tema, 9.2 no total de indicadores), às suas competências cognitivas (16.8 no tema, 7.9 no total) e às suas características gerais no processo de aprendizagem (15. no tema, 7. no total). Mesmo as referências às modalidades de aprendizagem dos alunos, quase ausentes no grupo anterior, merecem alguma atenção a estes professores (9.3 no tema, 4.4 no total).

Tal como o grupo de IC, os professores em MC descrevem o bom aluno sobretudo em função do presente. Contudo, também neste grupo se observa que as referências ao passado ganham alguma expressão quando se fala dos resultados escolares do aluno. A evocação do passado representa 33.3 do total da categoria e também é feita predominantemente em termos negativos, facto que melhor permite destacar as qualidades presentes do aluno.

Quando à conduta social do aluno, também neste grupo merecem particular destaque as categorias relativas à relação do aluno com o seu professor (49.1 no tema, 11.8 no total de indicadores) e com os seus colegas (41.8 no tema e 10.1 no total de indicadores). A expressão destas categorias é bastante próxima nos dois grupos, mas a sua posição relativa altera-se, com vantagem para a relação com o professor.

Por outro lado, no âmbito da categoria da relação com o professor, as referências mais significativas vão para os aspectos afectivos da relação: são sobretudo os movimentos da aproximação e identificação com o professor que são enfatizados (40.7 da categoria e 20. do tema) e em segundo lugar a sub-categoria relativa à tonalidade afetiva da relação, à qualidade da sua harmonia (29.6 na categoria, 14.5 no tema). É só em terceiro lugar que surjem as referências a aspectos mais instrumentais da relação com o professor, nomeadamente os que têm a ver com a colaboração do aluno no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem (18.5 na categoria e 9.1 no tema).

Como já observámos, a categoria relativa à selecção entre os alunos colhe neste grupo um número de indicadores um pouco inferior ao da relação com o professor. Contudo, é interessante observar que é naquela categoria que se situa a sub-categoria mais forte do tema. Com efeito, a qualidade da relação do aluno com os seus colegas, a qualidade da relação dos alunos entre si, absorve a

esmagadora maioria de indicadores desta categoria (82.6) e representa 34.5 do total de indicadores do tema. Assim, no âmbito da conduta social do aluno, este é o aspecto particular a propósito do qual os professores mais se pronunciam, quer os de IC, quer os de MC.

As referências aos aspectos gerais de comportamento do aluno na sala de aula, representam apenas 9.1 do tema e 2.2 no total de indicadores.

Como já tivemos oportunidade de referir, estes professores concedem ao tema das características gerais da pessoa do aluno, um peso praticamente tão grande quanto ao tema anterior, situação pois bem distinta da verificada no grupo do IC.

No âmbito do tema, a categoria mais forte permanece aquela que nos remete para os traços de personalidades e de carácter do aluno, para o seu funcionamento pessoal (86.5); ela é aliás a mais significativa categoria no total de indicadores (19.7), apresentando-se assim como ligeiramente mais significativa do que a categoria relativa às atitudes e comportamentos do aluno face às tarefas escolares.

As referências ao nível e natureza das concepções do aluno, à sua cultura e estilo de vida têm ainda uma certa expressão no tema (11.5) - ainda que inferior à observada no grupo de IC -, mas acaba por ter muito pouco significado no total de indicadores (2.2).

Em suma, podemos afirmar que ambos os grupos descrevem o bom aluno com base em referências ao seu processo de aprendizagem, à sua conduta social e às características gerais de natureza não escolar. Contudo, como observámos, o peso relativo de cada tema não é o mesmo nos dois grupos, merecendo destaque o facto das referências às características não escolares do aluno assumirem um peso quase idêntico ao da sua conduta social em sala de aula, no grupo de professores em MC.

Observando as categorias dominantes no interior desses temas, podemos dizer que os professores do IC descrevem o bom aluno em primeiro lugar pela sua mobilização escolar, em segundo lugar em função dos seus resultados escolares e em terceiro lugar através da referências às relações que estabelece com os seus colegas. Os professores em MC descrevem-no antes de mais através dos seus traços de personalidade e de carácter e só depois, ainda que muito proximamente, em função da sua mobilização para as tarefas escolares; em terceiro lugar estes professores evocam as relação destes alunos com os seus professores, especialmente nos aspectos menos instrumentais dessa relação.

Julgamos interessante destacar que a propósito do tema da aprendizagem, ambos os grupos evocam o passado escolar do aluno a propósito das referências aos seus resultados escolares: trata-se assim

de realçar o presente escolar do aluno por contraste com esse passado, um passado que com atenção e trabalho e na proximidade com o professor, é possível superar.

Sublinhámos as semelhanças e também as diferenças entre os dois grupos tendo como critério de análise os indicadores. Contudo, diferenças estatisticamente significativas só as vamos encontrar em algumas situações.

Assim, no contexto de análise A (em que nos interrogámos se para o conjunto da informação a incidência nos temas está relacionada com a variável IC e MC), observámos que se registam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de professores ($X^2=19.1928$; $df=4$; $P\leq 0007$).

Contudo esta diferença parece encontrar-se distribuída de um modo relativamente equilibrado por todas as temáticas, visto que ao nível de nenhuma destas se registou diferença significativa entre os dois grupos.

Em todo o caso é de registar que o tema da aprendizagem é usado pelos professores mais novos, mais vezes do que seria de esperar, enquanto que os professores de MC o usam aquém das frequências esperadas. Pelo contrário, estes professores descrevem os seus alunos por referência às suas características gerais, mais do que seria de se esperar, enquanto que os professores em IC utilizam essas referências aquém das frequências esperadas. Contudo ao nível das temáticas a única referência estatisticamente significativa, reside no facto de os professores em MC aludirem à família dos alunos bastante aquém do esperado, contrariamente ao que ocorre com os seus colegas.

No contexto da análise B (será que num dado tema, a incidência nas categorias está relacionada com a variável?) os grupos diferenciam-se de um modo muito significativo a propósito do tema do desenvolvimento do aluno ($X^2=1.701$; $df=4$; $P= 0001$), encontrando-se essa diferença distribuída de um modo muito equilibrada por todas as categorias. Trata-se de uma diferença que em todo o caso parece sublinhar a concessão de uma maior importância a este tema por parte dos professores em MC.

Merece também destaque a diferença encontrada a propósito das referências aos alunos em função do seu processo de aprendizagem ($X^2=8.712$; $df=4$; $P\leq 0687$) e das suas características gerais ($X^2=7.531$; $df= 3$; $P=.0537$). Estas diferenças parecem sublinhar por um lado que os professores em IC concedem às questões da aprendizagem uma maior importância do que aquela que é concedida pelos seus colegas e, por outro lado, que os professores em MC concedem mais importância às características gerais dos alunos do que os seus colegas.

Ao nível das categorias merece ainda destaque o facto de os professores em IC se referirem às modalidades da aprendizagem dos seus alunos menos do que seria de se esperar, enquanto que pelo contrário, os professores em MC se pronunciam sobre estes aspectos, mais do que seria de se esperar. Por outro lado os novos professores pronunciam-se sobre o aspecto exterior dos seus alunos e a sua idade mais do que seria de esperar, enquanto que os professores em MC se pronunciam em ambos os casos aquém do que seria de se esperar.

A análise deste tipo de diferenças parece revelar nos professores em MC uma maior atenção à pessoa do aluno e também um enfoque mais individualizado, mais próximo do aluno e dos seus modos de aprender, do que no professor em IC. Nestes, pelo contrário, em termos comparativos, o que parece destacar-se é a grande dominância das questões de aprendizagem no seu sistema de apreensão do bom aluno.

1.2.1.2. Critério de análise: sujeitos

Se observarmos agora os dados em função da frequência com que os sujeitos se pronunciam, sendo cada um deles registado apenas uma vez, verificamos que nos dois grupos de professores, permanecem como temas mais fortes o da aprendizagem, o da conduta social do aluno e o das suas características gerais enquanto pessoa, tal como se verificou na análise por indicadores.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	total
	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n
IC	100. 15	66.7 10	26.7 4	60. 9	33.3 5	13.3 2	20. 3	6.7 1	6.7 1	- -	15
MC	86.7 13	73.3 11	20. 3	73.3 11	- -	6.7 1	- -	- -	- -	- -	15

FIG. 20: BA/Distribuição temática/IC, MC/sujeitos
*% referida no total de sujeitos

Assim, no grupo de **professores em IC**, o tema da aprendizagem é referido por todos os professores (100.), o tema da conduta social por 66.7 e o das características gerais do aluno por 60.. A posição relativa dos três temas mantém-se pois a mesma, bem como se mantém a significativa prevalência do tema da aprendizagem.

	IC		MC	
	%*	n	%*	n
A1	66.7	10	46.7	7
A2	53.3	8	53.3	8
A3	6.7	1	20.	3
A4	93.3	14	60.	7
A5	73.3	11	53.3	8
A6	-	-	-	-
B1	46.7	7	20.	3
B2	26.7	4	33.3	5
B3	33.3	5	46.7	7
C1	6.7	1	-	-
C2	-	0	-	-
C3	20.	3	20.	3
C4	-	-	-	-
C5	-	-	-	-
D1	46.7	7	66.7	10
D2	20.	3	13.3	2
D3	13.3	2	-	0
D4	26.7	4	6.7	1
E1	13.3	2	-	-
E2	6.7	1	-	-
E3	13.3	2	-	-
F1	13.3	2	6.7	1
G1	20.	3	-	-
H1	6.7	1	-	-
I1	6.7	1	-	-
J1	-	-	-	-
total		15		15

FIG. 21: BA/Distribuição geral das categorias/IC, MC/sujeitos
%* referida no total de sujeitos

No âmbito do tema da aprendizagem a categoria usada por maior percentagem de professores na descrição do bom aluno é relativa às suas atitudes e comportamentos face ao trabalho escolar. Aliás, esta é a categoria referida por maior percentagem de professores, mesmo tendo em conta todas as categorias (93.3). Observa-se pois uma situação semelhante à da análise dos dados, segundo o critério dos indicadores.

É também interessante salientar que é no tema da aprendizagem que se concentram as três categorias usadas por um maior número de sujeitos para descreverem o bom aluno: aquela a que já fizemos referência e ainda as relativas à descrição genérica do aluno no processo de aprendizagem (73.3 do total dos sujeitos) e aos seus resultados escolares (66.7).

Em suma, neste contexto de análise, os professores em IC descrevem o bom aluno sobretudo em função da sua mobilização para o trabalho escolar, da qualidade genericamente favorável do seu funcionamento no processo de aprendizagem e dos seus resultados escolares. Ou seja, estes professores apoiam-se sobretudo no tema da

aprendizagem e num ou outro dos seus aspectos, quando se lhes pede a descrição de um bom aluno. Recorde-se aliás que é neste tema que se concentram mais de metade dos indicadores e é também nele que se situam as duas categorias mais significativas quando olhados os dados sob este último critério.

Em qualquer dos outros temas, não encontramos nenhuma categoria usada por maior número de professores; registre-se que mesmo a referência à relação dos alunos entre si, particularmente expressiva quando observámos os indicadores, foi usada por apenas quatro professores.

Ou seja, é a dimensão da aprendizagem, nomeadamente no que se refere aos aspectos de mobilização escolar do aluno, suas características gerais de funcionamento naquele processo e seus resultados escolares que aparecem especialmente reforçadas na análise dos dados segundo o critério dos sujeitos.

Relativamente aos **professores em MC**, merece destaque o facto de a categoria mais significativa, tal como na análise por indicadores, ser a que respeita às características pessoais do aluno: ela é usada por 66.7 do número total de sujeitos. Assim, para este grupo de professores o bom aluno parece ser apreendido em primeiro lugar em função das suas qualidades pessoais e não em função das suas qualidades escolares. Contudo apesar da prevalência desta dimensão, os aspectos relacionados com a aprendizagem, mantêm um lugar muito significativo no sistema de apreensão do aluno. É assim que vamos encontrar neste tema as outras categorias usadas por maior número de sujeitos: atitudes e comportamentos do aluno face ao trabalho escolar (60.), competências cognitivas do aluno e sua apreensão global no processo de aprendizagem (ambos usados por 53.3 dos sujeitos). As restantes categorias, algumas ainda com alguma expressão (nomeadamente as relativas aos resultados escolares do aluno e num outro tema, a relativa às suas relações com o professor - usadas por 46.7 dos sujeitos), são sempre usadas por menos de metade do total dos sujeitos.

É interessante observar o que ocorre quanto à apreensão do aluno em função das suas competências cognitivas, e que aliás se apresenta de um modo extraordinariamente similar nos dois grupos de professores. Em ambos os grupos é uma categoria com pouca expressão em termos de análise por indicadores, mas ela é usada por mais de metade dos sujeitos. Ou seja, em ambos os grupos, os professores parecem não se sentir muito à vontade em discorrer quanto às capacidades do bom aluno, sendo a questão frequentemente contornada; mas na verdade um número significativo de sujeitos passa por ela quando aborda a descrição do bom aluno.

Em suma, voltando ao grupo MC, podemos concluir pela existência de uma satisfatória congruência entre a análise do discurso feito em

função do critério dos indicadores e a que foi realizada em função do critério dos sujeitos. Em ambas se manifesta a prevalência dos mesmos temas (aprendizagem, conduta social do aluno e suas características pessoais) e também em ambas se observa o alto significado das características pessoais do aluno e das suas atitudes e comportamentos face à vida escolar como factores de apreensão do bom aluno.

Por outro lado, sublinhe-se que há aspectos do tema da aprendizagem que sendo usados por bastantes sujeitos, não são muitas vezes referenciados por eles (competências cognitivas e apreensão geral do aluno no processo de aprendizagem); sublinhe-se também que, a terceira categoria mais significativa em termos de indicadores (relação professor-aluno), sendo usada por um significativo número de sujeitos, é no entanto arredada das primeiras posições.

Comparando os dois grupos de professores, para além do que já se disse, convém sublinhar que, enquanto que para os professores em IC a categoria relativa às atitudes e comportamentos do aluno face à escola e ao trabalho escolar se mantém a mais significativa nas duas condições de análise do discurso, já a categoria que aparece mais enfatizada pelos professores em MC, também nas duas condições de análise do discurso, é a que respeita às características pessoais e traços de carácter do bom aluno. Este dado parece confirmar uma tendência dos professores mais jovens em se centrarem mais naquela tradicional problemática, em detrimento de outros enfoques, quer no próprio campo da aprendizagem, quer noutros domínios.

De referir também a diferença entre os dois grupos, a respeito do tema que remete para a apreensão do aluno a partir da sua família e/ou da sua relação com ela. Tema ausente no discurso dos professores em MC quando descrevem o bom aluno, ele é usado por um terço dos jovens professores, ainda que poucas vezes o usem no seu discurso.

Em todo o caso nem no contexto da análise A, nem da análise B, se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

1.2.2. Análise Avaliativa

Como seria de esperar na representação do bom aluno, predominam as avaliações positivas, embora também sobre ela pesem avaliações negativas por parte dos seus professores. Aliás, por vezes estas avaliações negativas ajudam a dar mais realce aos aspectos do aluno pontualmente avaliados e outras vezes, elas integram de um

modo muito substancial a descrição do bom aluno. Este é então entendido como alguém que, embora destacando-se do grupo, continua, para o bem e para o mal, a fazer parte desse grupo de referência e a comungar da sua normalidade.

Em ambos os grupos de professores, as avaliações positivas predominam sobre as avaliações negativas, em qualquer das condições de análise (indicadores; sujeitos) e quer considerando o volume total da informação, quer tema a tema.

Assim nos **professores em IC** e segundo o critério dos indicadores, observa-se que em todos os temas mais fortes predominam as avaliações positivas, sendo estas especialmente marcantes no tema relativo à conduta social do aluno (85.2 do volume de informação sobre este tema), seguindo-se-lhe o tema relativo às características gerais do aluno (80.6) e depois o da aprendizagem (72.5). Os professores deste grupo pronunciam-se pois mais positivamente do que negativamente sobre os seus bons alunos e fazem-no também em maior número nesse sentido, como seria de esperar.

	IC/+		-		+/-		N		total		MC/+		-		+/-		N		total	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
A	72.5	111	13.7	21	9.2	14	4.6	7	100.	153	80.4	86	13.1	14	6.5	7	-	-	100.	107
B	85.2	52	6.6	4	8.2	5	-	-	100.	61	83.6	46	7.3	4	6.5	3	3.6	2	100.	65
C	42.9	3	-	-	-	-	57.1	4	100.	7	84.6	11	-	-	7.7	1	7.7	1	100.	13
D	80.6	29	5.6	2	2.8	1	11.1	4	100.	36	75.	39	23.1	12	-	-	1.9	1	100.	52
E	66.7	6	33.3	3	-	-	-	-	100.	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
F	-	-	-	-	-	-	100.	4	100.	4	-	-	-	-	-	-	100.	1	100.	1
G	-	-	-	-	-	-	100.	3	100.	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
H	100.	1	-	-	-	-	-	-	100.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
I	100.	1	-	-	-	-	-	-	100.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TI	73.8	203	10.9	30	7.3	20	8.	22	100.	275	79.8	182	13.3	30	4.8	11	2.2	5	100.	228

FIG. 22: BA/Distribuição temática das avaliações/IC, MC/indicadores

	IC/+	-	+/-	N	total	MC/+	-	+/-	N	total
	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n
A	93.3 14	40. 6	40. 6	20. 3	15	100. 14	21.4 3	21.4 3	- -	14
B	80 8	30. 3	30. 3	- -	10	81.2 9	27.3 3	18.2 2	9.1 1	11
C	50. 2	- -	- -	50. 2	4	100. 3	- -	33.3 1	33.3 1	3
D	100. 9	22.2 2	11.1 1	33.3 3	9	81.8 9	115.5 5	- -	9.1 1	11
E	80. 4	40. 2	- -	- -	5	- -	- -	- -	- -	-
F	- -	- -	- -	100. 2	2	- -	- -	- -	100. 1	1
G	- -	- -	- -	100. 1	1	- -	- -	- -	- -	-
H	100. 1	- -	- -	- 1	-	- -	- -	- -	- -	-
I	100. 1	- -	- -	- 1	-	- -	- -	- -	- -	-
TI	100. 15	46.7 7	40. 6	40. 6	15	100. 15	33.3 5	26.7 4	20. 3	15

FIG. 23: BA/Distribuição temática das avaliações/IC, MC/sujeitos
%* referida no total de sujeitos de um grupo de cada tema

Situação semelhante se verifica nos **professores em MC**. A percentagem de avaliações positivas predominam em todos os temas, é muito próxima nos três principais temas, como sucede no grupo de IC e também tal como neste grupo, no âmbito dos temas principais é no tema relativo à conduta social do aluno que mais prevalecem as avaliações positivas (83.6), seguindo-se o tema da aprendizagem (80.4) e depois o da características pessoais (75.).

Se considerarmos a análise em função dos sujeitos podemos observar que é o tema da aprendizagem que prevalece como quadro de avaliação positiva dos alunos: todos os professores que utilizam este tema na descrição do bom aluno, produzem informação de carácter positivo (100.), sendo essa percentagem um pouco inferior nos outros dois temas principais (81.8 em ambos os temas).

Sujeitos os dados à análise log linear (critério: indicadores) verifica-se que as avaliações variam significativamente em função das temáticas ($L^2=61.03$; $df.=2$; $P<0.001$) e que variam também significativamente em função da variável IC/MC ($L^2=10.29$; $df.=3$; $P<0.025$).

A análise da interacção temas/avaliações permite-nos enfatizar o facto de os professores da nossa amostra ao descreverem os seus alunos a partir das questões de aprendizagem e das suas características gerais o fazerem maioritariamente através de informação negativa (+:51.2/-:58.3;+:17.7/-:28.3, respectivamente),

ao passo que, quando os descreve com base no seu comportamento salientam mais os seus aspectos positivos (+:25.5/-:13.3).

A análise da intersecção avaliação/variável (IC e MC), permite-nos observar que porventura as avaliações em que os dois grupos de professores mais se distinguem são as de carácter ambivalente e neutro. Com efeito estas representam em conjunto 15.3 das avaliações dos professores em IC enquanto nos professores em MC elas representam menos de metade daquele valor (7.), facto que não é porventura alheio a um compreensível maior à vontade destes professores na formulação dos seus juízos sobre os alunos.

Usando os sujeitos como critério de análise, não se registam diferenças estatisticamente significativas neste campo de análise das avaliações.

1.2.3. Síntese

Olhando os discursos dos dois grupos de professores podemos pois concluir que alguns temas se apresentam nitidamente como organizadores principais do sistema de apreensão do bom aluno: a aprendizagem, a conduta social e as características gerais do aluno e por esta ordem de posições. Neste sentido podemos dizer que a este nível de análise se verifica conformidade entre os dois grupos.

Contudo, não podemos deixar de destacar (1) que os discursos dos professores em IC se distribuem por uma maior variedade temática, (2) que neste contexto as referências à família do aluno vêm a ter ainda algum significado quando consideramos a percentagem de sujeitos que as faz e o contraste com a sua ausência no grupo de professores em MC e (3) ainda e sobretudo que apesar da conformidade destacada em torno dos três temas principais não deixa de ser verdade que o peso relativo atribuído a cada um introduz interessantes diferenças. Assim podemos dizer que apesar da capital importância do tema da aprendizagem na representação do bom aluno, ele apresenta-se no entanto numa posição mais próxima da dos outros temas principais nos discursos dos professores em MC; aliás é este facto que nos permite concluir que os temas de conduta social e sobretudo o das características gerais do aluno se apresentam com um maior impacto no sistema representacional dos professores de MC quando comparado ao do outro grupo de professores.

Por outro lado, a análise categorial permite-nos proceder a uma leitura mais minuciosa dos dados e verificar que enquanto que a principal categoria do discurso dos professores em IC é a relativa às atitudes e comportamentos dos alunos face às tarefas escolares, e isto quer tendo em conta os indicadores, quer os sujeitos, já, a categoria mais expressiva dos discursos dos professores em MC é a que evoca as qualidade pessoais do aluno e isto também quer tendo em conta os indicadores, quer os sujeitos. Trata-se de um dado que ao lado de outros permite porventura concluir (1) que apesar da importância

das questões da aprendizagem no sistema representacional dos dois grupos, elas têm no entanto um impacto particularmente marcante no discurso dos professores em IC especialmente no que respeita a algumas das suas dimensões e que (2) a atenção dispensada pelos professores em MC às qualidades da pessoa do aluno é um elemento significativamente diferenciador da sua representação do bom aluno.

Observando o que ocorre ao nível das sub-categorias gostaríamos de salientar que em ambos os grupos predomina uma apreensão do aluno em função do seu presente, ou se preferirmos, em função de como o professor o representa em termos de presente. Uma perspectiva mais temporal e dinâmica sobre o aluno tem pouco significado, com excepção das referências aos seus resultados escolares onde particularmente as referências ao passado escolar se apresentam com alguma expressão em ambos os grupos. Este facto permite-nos justamente entender que por vezes o bom aluno é representado como aquele que pelas suas qualidades e pela intervenção do seu professor consegue ultrapassar as dificuldades iniciais e apresentar-se como um exemplo a seguir.

Quanto à atitude destes professores relativamente aos bons alunos, podemos dizer que, como seria de esperar, ambos os grupos revelam uma posição predominantemente favorável, inferível da qualidade positiva da grande maioria da informação emitida. Mas note-se que a descrição dos bons alunos também comporta a referência a aspectos negativos - aliás para alguns professores estes aspectos negativos incorporam de um modo muito substancial a sua representação do bom aluno. Para alguns professores esses aspectos como que reforçam a dimensão demiúrgica da sua auto-representação e/ou para outros professores, esses aspectos desfavoráveis fazem do bom aluno alguém que, embora destacando-se dos colegas, não se constitui como um ser assustador pela sua própria perfeição. Comungar um pouco das "fraquezas" dos outros é algo que os dados e também uma escuta mais impressionista dos discursos parecem apontar como um traço da representação em ambos os grupos, ainda que, naturalmente, o bom aluno se destaque dos outros pela dominância dos seus traços positivos.

Relativamente ao impacto da variável trabalhada, parece pois podermos concluir que em alguns aspectos se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, confirmando nessas dimensões a hipótese formulada.

Considerando conjuntamente os discursos recolhidos (IC+MC), na base do critério dos indicadores, podemos dizer que a representação do bom aluno se organiza em primeiro lugar a partir da qualidade da sua mobilização para a vida e tarefas escolares (20.7 dos indicadores), dos seus traços pessoais e de carácter (13.7) e dos seus resultados escolares (12.1).

	%	n
A1	12.2	61
A2	7.8	39
A3	2.6	13
A4	21.7	104
A5	8.5	43
B1	3.	15
B2	10.1	51
B3	9.9	50
C1	0.2	1
C2	-	-
C3	3.	15
C4	0.8	4
C5	-	-
D1	13.7	69
D2	2.4	12
D3	0.	2
D4	1.	5
E1	0.8	4
E2	0.2	1
E3	0.8	4
F1	1.	5
G1	0.6	3
total	100.	501

FIG. 24: BA/Distribuição das categorias/IC+MC/indicadores

A representação do bom aluno organiza-se ainda com algum significado em torno das suas competências cognitivas (7.8) do seu funcionamento geral no processo de aprendizagem (8.5) e da qualidade da sua relação com os colegas (10.1) e com os seus professores (9.9).

Trata-se como que de um perfil geral da totalidade da nossa amostra relativamente ao qual se registam alguns desvios dos sub-grupos considerados.

Assim, se considerarmos apenas as categorias mais significativas, e colocando a hipótese de equilibrada distribuição dos indicadores entre os dois grupos, podemos dizer que os professores em IC fazem mais referências aos resultados escolares e à mobilização escolar do aluno do que seria de esperar, enquanto que os descrevem através das suas características pessoais menos do que era esperado. Os professores em MC, procedem justamente em sentido inverso: eles invocam os resultados escolares dos seus alunos e a sua mobilização escolar menos do que seria de se esperar, enquanto que se referem aos seus traços de personalidade e de carácter acima do limiar esperado.

Encontramos aqui, a propósito do bom aluno, a confirmação das conclusões de Gilly quanto ao primeiro organizador do sistema geral de apreensão do aluno, o qual dá conta da motivação, das atitudes do aluno face ao trabalho escolar.

Os outros factores identificados por Gilly (competências cognitivas do aluno e sua conformidade às regras sociais e morais da vida escolar), encontramos-os também no conjunto de categorias mais significativas destacadas nos discursos dos nossos sujeitos, ainda que eventualmente com distintos níveis de significância.

Já os traços da personalidade e de carácter do aluno, que de certo modo escapam, ou pelo menos ultrapassam, o campo definido pelo seu papel escolar, têm grande impacte nos nossos dados, mas não integram extressamente os factores principais definidos por Gilly. Contudo, na investigação de Mollo (1979) as qualidades pessoais do aluno destacam-se, quando aos professores é pedida a identificação das qualidades por eles consideradas essenciais na definição do bom aluno. Com efeito recorde-se que, segundo esta autora, o bom aluno é definido antes de mais pelas suas qualidades morais: as necessárias à vida escolar sobretudo (as quais podemos relacionar com o primeiro factor de Gilly), mas também as qualidades pessoais. Num distante segundo lugar o bom aluno é também definido pelas suas qualidades intelectuais.

Acompanhando então estes autores, especialmente Gilly, e tendo em conta a proximidade das nossas próprias conclusões, podemos porventura avançar uma interpretação da representação do bom aluno à luz da definição do papel do professor, a qual se encontra institucionalmente marcada. Com efeito o bom aluno parece ser aquele que se constitui como um bom campo para o desempenho dos papéis instrucionais e de gestão do seu professor, no contexto de um modelo de relação pedagógica predominantemente tradicional e hierarquizada. O bom aluno é, antes de mais, o bom escolar, aquele que pela sua atenção e empenho, mais até do que pelo brilho das suas capacidades consegue alcançar bons resultados. E é também aquele que não levanta problemas e funciona harmoniosamente no âmbito da vida social da escola e das relações que nela se oferecem como mais estruturantes - a relação com os colegas e com os professores. Por outro lado ele é também uma pessoa que, pelos seus traços de personalidade, pelas suas qualidades de carácter, se oferece aos outros de um modo positivamente modelar.

.-

1.3. Representação do aluno ideal

1.3.1. Análise temática e categorial

1.3.1.1. Critério de análise: indicadores

Podemos observar que os **professores em IC** mantêm como temas mais fortes, aqueles que observámos a propósito do bom aluno, ou seja, os temas da aprendizagem (54.2), da conduta social do aluno (31.2) e o relativo a características gerais da pessoa do aluno (13.2).

Presente ainda a referência ao processo de desenvolvimento do aluno, mas com muito pouco significado (1.2). Ausência total de referência a outros temas.

	A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		total		
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	
IC	54.2	45	31.3	26	1.2	1	13.3	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100.	83
MC	69.9	58	18.1	15	-	-	9.6	8	2.4	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100.	83

FIG. 25: ID/Distribuição temática/IC, MC/indicadores

No âmbito do tema da aprendizagem a apreensão do aluno em função das suas atitudes e comportamentos face ao trabalho escolar, continua a ser de longe a categoria mais expressiva, quer internamente ao tema (64.4), quer no total dos indicadores (34.9). A referência aos resultados escolares do aluno, às suas competências cognitivas ou a sua apreensão global no processo de aprendizagem têm muito menor expressão, sendo a categoria relativa às modalidades de aprendizagem ainda mais irrelevante.

	IC		MC	
	%	n	%	n
A1	4.8	4	6.6	9
A2	6.	5	16.9	14
A3	2.4	2	-	-
A4	34.9	29	43.4	36
A5	6.	5	4.8	4
A6	-	-	-	-
B1	8.4	7	3.6	3
B2	2.4	2	6.	5
B3	20.5	17	8.4	7
C1	-	-	-	-
C2	-	-	-	-
C3	1.2	1	-	-
C4	-	-	-	-
C5	-	-	-	-
D1	10.8	9	8.4	7
D2	1.2	1	-	-
D3	-	-	-	-
D4	1.2	1	1.2	1
E1	-	-	1.2	1
E2	-	-	1.2	1
E3	-	-	-	-
F1	-	-	-	-
G1	-	-	-	-
H1	-	-	-	-
I1	-	-	-	-
J1	-	-	-	-
total	100.	83	100.	83

FIG. 26: ID/Distribuição geral das categorias/IC, MC/indicadores

	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
A1	8.9	4	6.9	4	7.8	8
A2	11.1	5	24.1	14	18.4	19
A3	4.4	2	-	-	1.9	2
A4	64.4	29	62.1	36	63.1	65
A5	11.1	5	6.9	4	8.7	9
total	100.	45	100.	58	100.	103

FIG. 27: ID/Distribuição das categorias no tema aprendizagem/IC, MC/indicadores

Quanto à conduta social do aluno observa-se uma diferença muito importante no interior deste tema quando comparado ao seu uso na descrição do bom aluno. Assim o que agora muito claramente se destaca é a categoria relativa à relação professor-aluno (representa 65.4 no tema e 20.5 no total de indicadores), particularmente nos aspectos relativos à cooperação do aluno com o professor no desenvolvimento do processo educativo (47.1), mas também em aspectos menos instrumentais da relação. A referência aos aspectos gerais da conduta do aluno na sala de aula ainda tem uma significação importante no âmbito do tema (26.9); mas a relação entre os alunos (que era no âmbito do tema, a categoria mais forte na descrição do bom aluno), aparece aqui com pouca expressão (7.7).

	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
B1	26.9	7	12.	3	19.6	10
B2	7.7	2	60.	15	33.3	17
B3	65.4	17	28.	7	47.1	24
total	100.	26	100.	25	100.	51

FIG. 28: ID/Distribuição das categorias no tema da conduta social/IC, MC/indicadores

Ao descrever o aluno ideal em função das suas características gerais, os professores referem-se macivamente aos traços da personalidade e de carácter do aluno (81.8), os quais correspondem à terceira categoria mais significativa no conjunto dos indicadores (10.8).

	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
D1	81.8	9	87.5	7	84.2	16
D2	9.1	1	-	-	5.3	1
D3	-	-	-	-	-	-
D4	9.1	1	12.5	1	10.5	2
total	100.	11	100.	8	100.	19

FIG. 29: ID/Distribuição das categorias no tema das características gerais/IC, MC/indicadores

Os professores em MC ao sublinharem o retrato do aluno ideal mantêm como temas principais, os temas por si retidos na descrição do bom aluno e na mesma ordem de importância. Contudo o tema da aprendizagem sobe bastante de expressão (agora 69.9) e ganham menor relevo o tema da conduta social do aluno e sobretudo o relativo às suas características gerais (agora de 18.1 e 9.6 respectivamente).

No âmbito do tema da aprendizagem a categoria mais forte permanece a relativa às atitudes e comportamentos do aluno face à escola e ao trabalho escolar (62.1), mas ela aparece agora muito reforçada quando a olhamos no conjunto dos indicadores. Com efeito na descrição do aluno ideal esta categoria - e não a relativa às características pessoais do aluno - é de longe a mais usada de entre todas (43.4). Apesar disto as competências cognitivas dos alunos evidenciam-se também como quadro de apreensão com algum significado, quer no interior do tema (24.1), quer no total dos indicadores (16.9), aparecendo como a segunda categoria mais vezes utilizada. Os resultados escolares alcançados pelo aluno têm pouca expressão (6.9) e a referência às modalidades de aprendizagem do aluno está totalmente ausente na descrição.

Tal como na representação do bom aluno, a categoria mais forte no tema da conduta social é a relação professor-aluno (46.7), evidenciando-se agora muito especialmente os aspectos mais instrumentais da relação; esta é aliás a terceira categoria mais forte no conjunto dos indicadores (8.4). Contudo as duas outras categorias do tema, relação entre alunos e aspectos gerais da conduta, têm ainda expressiva significação no âmbito do tema (33.3 e 20. respectivamente), ainda que retenham pouco significado no conjunto dos indicadores.

No que toca às características gerais do aluno, a categoria inquestionavelmente mais usada na descrição do aluno ideal por estes professores em MC é a que remete para as características pessoais do aluno: ela representa 87.5 dos indicadores do tema e é a outra terceira categoria mais usada no total dos indicadores (8.4). Contudo não podemos deixar de sublinhar quanto menor é o significado desta categoria nos discursos dos sujeitos sobre o aluno ideal, quando comparado àquele que tem na descrição do bom aluno. Recorde-se que nesta última, a referência às características pessoais do aluno ocupam o primeiro lugar na ordenação das categorias, mesmo superior, ainda que ligeiramente, ao que era ocupado pelas referências às atitudes e comportamentos dos alunos face ao trabalho escolar. Na descrição do aluno ideal a posição destas duas categorias inverte-se de um modo bastante significativo: é a referência às atitudes e comportamentos do aluno face ao trabalho escolar que marcadamente prevalece sobre as referências às suas características pessoais (43.4 e 8.4, respectivamente, no total de indicadores).

Assim, tendo como critério de análise dos temas e categorias, a frequência dos indicadores e respectivo tratamento percentual,

podemos concluir que, na descrição do aluno ideal, ambos os grupos de professores privilegiam os mesmos temas e segundo a mesma ordem: aprendizagem, conduta social do aluno e características gerais da pessoa do aluno. São, aliás, estes os temas também privilegiados na descrição do bom aluno e por esta mesma ordem.

Observando o que ocorre no interior de cada tema, destaque-se que no tema da aprendizagem os professores em IC privilegiam uma apreensão do aluno em função do seu modo de se confrontar com as tarefas escolares, subestimando bastante outros aspectos relativos à aprendizagem, enquanto que os professores em MC, embora priorizem o mesmo aspecto, concedem contudo algum expressivo significado às competências cognitivas do aluno.

No âmbito da conduta social do aluno, ambos os grupos dão mais enfoque à relação do aluno com o seu professor, ainda que no grupo de MC as outras categorias mantenham igualmente uma expressiva representatividade. Por outro lado, no quadro da relação professor-aluno, os aspectos mais focados por ambos os grupos, respeitam à cooperação do aluno com o seu professor no desenvolvimento do processo educativo embora, no grupo mais jovem, mantenham algum significado outros aspectos menos instrumentais da relação.

Quanto ao tema das características gerais do aluno, em ambos os grupos a categoria mais forte nos discursos é a relativa aos traços pessoais e de carácter do aluno.

Não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

No entanto merece destaque a diferença estatística observada no contexto da análise A (distribuição temática): $X^2=8.065$; $df=4$; $P=.0892$). Neste contexto apenas merece particular destaque o que ocorre a propósito do tema da conduta social dos alunos, o qual é usado pelos professores em IC mais do que seria de se esperar, e pelos seus colegas menos do que seria de se esperar.

No contexto da análise B, é a propósito do tema das características gerais dos alunos que se observa uma diferença entre os dois grupos estatisticamente interessante: ($X^2=1.701$; $df=2$; $P=.0681$). Torna-se também interessante sublinhar que, contrariamente ao que sucede na representação do bom aluno, agora são os professores em IC que mais enfatizam as características gerais do aluno ideal.

Contudo, como se disse, não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em nenhuma das categorias.

Se compararmos a descrição do aluno ideal com a descrição do bom aluno, podemos dizer que no grupo de IC o que se impõe com mais realce é o reforço do papel da categoria relativa às atitudes e comportamentos escolares do aluno no sistema de apreensão em análise, a muito significativa emergência da categoria da relação professor-aluno e a manutenção da atenção dedicada às suas características pessoais. No grupo de professores em MC o que se impõe é o grande reforço do valor atribuído às atitudes e comportamentos do aluno face às tarefas escolares: esta categoria representa cerca de metade dos indicadores na descrição do aluno ideal (43.4), quando representava pouco mais de dois terços dos indicadores, na descrição do bom aluno (18.4). Grande reforço também de uma outra categoria do tema da aprendizagem, a relativa às competências cognitivas do aluno: ela representava apenas 7.9 dos indicadores na descrição do bom aluno e representa agora 16.9 na descrição do aluno ideal. Todas as outras categorias ficam bem longe destas duas e isto é particularmente surpreendente no que respeita às características da pessoa do aluno que, embora ligeiramente, ultrapassaram a mais expressiva das categorias do tema da aprendizagem, quando se tratou da descrição do bom aluno. Um outro aspecto a salientar, diz respeito ao terceiro lugar ocupado pelas referências à relação professor-aluno em ambos os retratos, ainda que com uma pequena descida do seu significado no retrato do aluno ideal.

Exemplo de análise: sujeitos

1.3.1.2. Análise temática e categorial

Os temas usados pelos **professores em IC** na descrição do aluno ideal foram os relativos à aprendizagem, à conduta social do aluno, às suas características de desenvolvimento e às suas características gerais, sendo os dois primeiros aqueles a respeito dos quais se pronunciaram mais sujeitos (85.7 e 71.4, respectivamente) e pronunciando-se sobre os dois últimos apenas 7.1 dos sujeitos em ambos os casos.

	A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		total
	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	
IC	85.7	12	71.4	10	7.1	1	35.7	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14
MC	91.7	11	50.	6	-	-	41.7	5	8.3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12

FIG. 30: ID/Distribuição temática/IC, MC/sujeitos

*% referida ao total de sujeitos (IC: 14; MC:12)

	IC		MC	
	%*	n	%*	n
A1	14.3	2	25.	3
A2	28.6	4	41.7	5
A3	7.1	1	-	-
A4	57.1	8	58.3	7
A5	28.6	4	25.	3
A6	-	-	-	-
B1	21.4	3	8.3	1
B2	14.3	2	16.7	2
B3	64.3	9	33.3	4
C1	-	0	-	-
C2	-	0	-	-
C3	7.1	1	-	-
C4	-	-	-	-
C5	-	-	-	-
D1	28.6	4	33.3	4
D2	7.1	1	-	-
D3	-	-	-	-
D4	7.1	1	8.3	1
E1	-	-	8.3	1
E2	-	-	8.3	1
E3	-	-	-	-
F1	-	-	-	-
G1	-	-	-	-
H1	-	-	-	-
I1	-	-	-	-
J1	-	-	-	-
total		14		12

FIG. 31: ID/Distribuição geral das categorias/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total de sujeitos (IC: 14; MC: 12)

As categorias usadas por mais sujeitos, foram, em primeiro lugar, a relativa à relação professor-aluno (64.3) e, em segundo lugar, a referente às atitudes e comportamentos dos alunos face ao trabalho escolar (57.1). Portanto, embora se tenha verificado que os professores emitem mais informação sobre o aluno no quadro desta última categoria, contudo, é superior o número de professores que utiliza a referência à relação que o aluno mantém consigo.

Em terceiro lugar e com idêntica expressão, situam-se as categorias relativas às competências cognitivas dos alunos, à sua caracterização global no processo de aprendizagem e às suas características pessoais (28.6), todas elas usadas não muitas vezes pelos sujeitos, embora a última categoria referida ainda tenha, também, obtido o terceiro lugar, na análise por indicadores.

Os professores em MC também se pronunciaram prioritariamente sobre os temas de aprendizagem (91.7), da conduta social dos sujeitos (50.) e das suas características pessoais (41.7), tendo ainda pronunciado-se um professor sobre o tema do aluno e sua família (8.3).

O tema da aprendizagem surge-nos como aquele sobre o qual se pronunciam quase todos os sujeitos e é também neste tema que se encontram as duas categorias usadas por um maior número de professores: a categoria relativa às atitudes e comportamentos do aluno face à escola e às tarefas escolares (58.3) e a relativa às competências cognitivas dos alunos (41.7). Recorde-se que estas foram também as mais significativas categorias na análise realizada segundo o critério dos indicadores.

É em terceiro lugar que nos surgem categorias de outros temas, nomeadamente a descrição do aluno ideal em função da sua relação com o professor e em função das suas características pessoais, ambas utilizadas por 33.3 dos professores. É interessante observar que estas categorias foram usadas pelo mesmo número de professores e o mesmo número de vezes, facto que lhe conferiu também igual estatuto, quando observadas em função da frequência dos indicadores.

Podemos então concluir que ambos os grupos de professores se pronunciam em maior número sobre as questões da aprendizagem, da conduta social e das características gerais dos seus alunos.

No que respeita às categorias, ambos os grupos descreveram os seus alunos em função das suas atitudes e comportamentos face à escola e ao trabalho escolar em percentagem significativa e muito próxima. Observe-se contudo que nos professores em IC a categoria utilizada por mais professores na descrição do aluno ideal não é esta, mas sim a relativa à relação que o aluno estabelece com o seu professor, a qual ocupa o terceiro lugar no outro grupo.

No conjunto das categorias usadas por mais professores, além das já referidas, destacam-se também nos dois grupos, ainda que com pesos diferentes, as categorias relativas às competências cognitivas dos alunos e às suas características pessoais. A apreensão genérica do aluno no processo de aprendizagem está presente no grupo em IC como uma das categorias mais usada e, embora não ocupando nenhum dos três primeiros lugares, tem uma expressão percentual muito próxima no grupo de MC.

Em nenhum contexto de análise se registaram diferenças, estatisticamente significativas entre os dois grupos de professores.

1.3.2. Análise avaliativa

A massa de informação veiculada pelos professores sobre o aluno ideal é de natureza marcadamente positiva. Com efeito, nos professores em IC, 83.1 dos indicadores remetem-nos para dimensões positivas do aluno ideal e nos professores em MC tal situação acontece com 95.2 da informação total. O restante tipo de

avaliações tem pouca expressão no conjunto dos indicadores, ainda que a "avaliação neutra" tenha algum significado no tema relativo às características gerais do aluno, no grupo de professores em IC (18.2). Todos os sujeitos fazem passar sobre o aluno ideal uma informação essencialmente favorável (100. nos dois grupos).

	IC/+	-	+/-	N	total	MC/+	-	+/-	N	total
	% n	% n	% n	% n	% n	% n	% n	% n	% n	% n
A	84.4 38	- -	8.9 4	6.7	100. 3 45	93.1 54	1.7 1	5.2 3	-	100. - 58
B	84.6 22	7.7 2	7.7 2	-	100. - 26	100. 15	-	-	-	100. - 15
C	100. 1	-	-	-	100. - 1	-	-	-	-	-
D	72.7 8	-	9.1 1	18.2	100. 2 11	100. 8	-	-	-	100. - 8
E	-	-	-	-	100. - 2	-	-	-	-	100. - 2
F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
H	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
I	100. 1	-	-	-	100. - 1	-	-	-	-	-
total	83.1 69	2.4 2	8.4 7	6.	100. 5 83	95.2 79	1.2 1	3.6 3	-	100. - 83

FIG. 32: ID/Distribuição temática das avaliações/IC, MC/indicadores

	IC/+	-	+/-	N	total	MC/+	-	+/-	N	total
	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n
A	100. 12	- -	25. 3	8.3 1	12	100. 11	9.1 1	27.3 3	-	- 11
B	90. 9	10. 1	20. 2	-	10	100. 6	-	-	-	- 6
C	100. 1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
D	80. 4	-	2.0 1	40.2 2	5	100. 5	-	-	-	- 5
E	-	-	-	-	-	100. 1	-	-	-	-
F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
H	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
total	100. 14	7.1 1	28.6 4	21.4 3	14	100. 12	8.3 1	25 3	-	0 12

FIG. 33: ID/Distribuição temática das avaliações/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total de sujeitos do grupo em cada tema

Embora no grupo de IC a informação de sentido ambivalente e neutro tenha ainda algum significado (é usada em ambos os casos por 23.6 dos sujeitos), merece contudo especial destaque o facto de em ambos os grupos apenas um professor produzir informação de sentido negativo (o que representa 7.1 no grupo de IC e 8.3 no grupo de MC).

Estes dados mostram pois que, na descrição do aluno ideal, os professores enfatizam significativamente mais e mais vezes dimensões do aluno favoravelmente valoradas do que o fizeram na descrição do bom aluno. Com efeito, na descrição do bom aluno, quer em termos de indicadores, quer sobretudo em termos de sujeitos o lado negativo da informação, ainda que também minoritário na sua expressão, passa contudo mais e mais vezes (IC: 10.9 e 46.7, MC: 13.3 e 33.3, segundo os indicadores e segundo os sujeitos, respectivamente).

Quando observamos os temas principais em qualquer dos grupos e sob um ou outro dos critérios de análise, verificamos sempre a forte prevalência das avaliações positivas.

No contexto da análise avaliativa e tendo como referência o critério dos indicadores, registam-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, no conjunto das suas avaliações ($L^2=9.92$; $df.=3$; $P<0.025$).

Como sucedeu relativamente ao bom aluno esta situação parece dever-se sobretudo à diferença que avaliações ambivalentes e neutras assumem nos dois grupos de professores. Assim no grupo de IC elas representam em conjunto 14.4 do total das avaliações, enquanto que no grupo de MC não excedem os 3.6. Mais uma vez os professores com mais anos de profissão parecem fazer pesar sobre os alunos um juízo mais decidido, porventura indicador de uma atitude também ela mais definida.

Já tendo como referência o critério dos sujeitos, não se registam quaisquer diferenças significativas.

1.3.3. Síntese

Podemos dizer que se regista uma grande semelhança entre os dois grupos quanto aos temas em que se apoiam para descrever o aluno ideal. Com efeito quer um quer outro grupo descrevem este tipo de aluno no quadro dos temas da aprendizagem, da conduta social do aluno e das suas características gerais e isto tendo em conta quer os indicadores, quer os sujeitos. Trata-se dos temas que já encontramos a propósito do bom aluno, mas que aqui reencontramos com algumas alterações, não na sua ordenação, mas em todo o caso no seu peso relativo. Parece-nos interessante sublinhar o reforço que

o tema da aprendizagem apresenta no sistema de apreensão dos professores em MC, facto que parece ter como corolário a descida de significado dos outros dois temas principais, particularmente o relativo às características gerais do aluno. Já no grupo de professores em IC o que observamos a propósito da sua descrição do aluno ideal, quando comparada à do bom aluno, é uma ligeira descida do peso do tema da aprendizagem, facto que parece ter como corolário a concessão de uma maior atenção à conduta social daquele tipo de aluno.

Do ponto de vista da análise categorial começemos por sublinhar a grande congruência registada no grupo de professores em MC entre a análise por indicadores e a análise por sujeitos, congruência ainda existente, mas em menor grau, no outro grupo.

A análise categorial revela ainda outras diferenças entre os dois grupos. Com efeito nos professores em MC a referência às atitudes e comportamentos dos alunos face às tarefas escolares emerge com alto significado no quadro da apreensão do aluno ideal. Aliás é de salientar que a segunda categoria mais relevante no sistema representacional destes professores é ainda uma categoria do tema da aprendizagem, a saber, a relativa às competências cognitivas do aluno. Assim parece podermos dizer que para os professores em MC o aluno ideal é sobretudo representado em função da sua mobilização escolar e das suas competências cognitivas, embora tenham ainda expressão os aspectos relacionados com a sua relação com o professor e os seus traços pessoais e de carácter. Na representação do aluno ideal do grupo de IC parece ganhar particular destaque a qualidade de relação que o aluno estabelece com o seu professor, aspecto que sendo um pouco menos referido do que a mobilização escolar do aluno, é contudo referido por um número ligeiramente superior de professores. Outros aspectos do tema da aprendizagem bem como as características pessoais dos alunos, são também categorias com alguma expressão na descrição do aluno ideal destes professores.

A atitude prevalecente nos dois grupos a propósito do aluno ideal parece ser predominantemente positiva, tendo a informação negativa uma expressão ainda mais insignificante do que a registada a propósito do bom aluno.

Comparativamente ao sistema de apreensão do bom aluno, podemos dizer que em ambos os grupos algumas categorias das três primeiras posições são retidas, mas como se vê, não todas, nem pela mesma ordem.

Relativamente ao impacte da variável trabalhada parece podermos concluir que ele é menor do que o registado a propósito do bom aluno e que na grande maioria das situações analisadas não se confirma estatisticamente a hipótese geral formulada.

Se observarmos conjuntamente os discursos dos professores do IC e MC podemos verificar que as dimensões que aqui nos aparecem

reforçadas são, em primeiro lugar, as relativas às atitudes e comportamento do aluno ideal face às tarefas escolares (39.2 dos indicadores), em segundo lugar a qualidade da sua relação com o professor (14.5) e em terceiro lugar as suas competências cognitivas (11.4). Ainda com alguma expressão, mas menos significativa que na definição do bom aluno, aperecem as referências às qualidades pessoais do aluno (9.6).

	%	n
A1	4.8	8
A2	11.4	19
A3	1.2	2
A4	39.2	65
A5	5.4	9
B1	6.	10
B2	4.2	7
B3	14.5	24
C1	-	-
C2	-	-
C3	0.6	1
C4	-	-
C5	-	-
D1	9.6	16
D2	0.6	1
D3	-	-
D4	1.2	2
E1	0.6	1
E2	0.6	1
E3	-	-
F1	-	-
G1	-	-
H1	-	-
I1	-	-
J1	-	-
total	100.	166

FIG. 34: ID/Distribuição feral/IC+MC/indicadores

Se mantivermos a hipótese de uma equilibrada distribuição dos indicadores pelos dois grupos, podemos observar que os professores em IC descrevem os seus alunos através de referências às suas competências cognitivas e à sua mobilização escolar que se situam aquém do limiar esperado, ao passo que evocam a qualidade da sua relação com o professor mais vezes do que seria de esperar. Pelo contrário, os professores em MC, referem-se às competências cognitivas dos seus alunos e à sua mobilização escolar além do esperado, registando-se o inverso a propósito da relação professor-aluno.

Podemos dizer que a representação do aluno ideal que transparece dos discursos da globalidade da nossa amostra, parece

sustentar-se predominantemente em torno daqueles factores identificados por Gilly como factores principais da representação do aluno e que se encontram ligados ao que ele designa de Função Instrução e Função de Gestão da sala de aula. São funções que ao fim e ao cabo consubstanciam as próprias funções integrantes do papel profissional do professor.

Também na pesquisa de Mollo (1969) a representação do aluno ideal aparece organizada em torno de duas dimensões principais (conduta social e depois outra dimensão relativa ao trabalho e a aptidões escolares), que têm muito a ver com os factores identificados por Gilly, embora apareçam em inversa posição relativa. Sublinha-se que no quadro dos nossos dados sobre o aluno ideal é, tal como em Gilly, a dimensão instrucional que ganha prioridade, ainda que as dimensões relacionais surjam com grande destaque.

..-

1.4. Representação do Mau aluno

1.4.1. Análise temática e categorial

1.4.1.1. Critério de análise: indicadores

Um pouco mais de metade da massa da informação sobre o mau aluno, produzida pelos **professores em IC**, situa-se no tema da aprendizagem (52.). Os outros dois temas mais significativos são mais uma vez, os temas da conduta social dos alunos e das suas características gerais e acolhem, respectivamente 28.8 e 14.1 da informação.

	A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		total	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
IC	52.	92	28.8	51	0.6	1	14.1	25	3.4	6	1.1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	100	177
MC	39.7	54	13.2	18	8.8	12	28.7	39	8.1	11	1.5	2	-	-	-	-	-	-	-	-	100.	136

FIG. 35: MA/Distribuição temática/IC, MC/indicadores

	IC		MC	
	%	n	%	n
A1	9.6	16	6.1	9
A2	4.	7	4.4	6
A3	-	-	0.7	1
A4	28.8	51	22.1	30
A5	10.2	18	5.9	8
A6	-	-	-	-
B1	5.1	9	6.6	9
B2	9.6	17	1.5	2
B3	14.1	25	5.1	7
C1	-	-	-	-
C2	-	-	3.7	5
C3	0.6	1	2.2	3
C4	-	-	2.9	4
C5	-	-	-	-
D1	11.3	20	21.3	29
D2	2.8	5	5.1	7
D3	-	-	-	-
D4	-	-	2.2	3
E1	0.6	1	1.5	2
E2	-	-	0.7	1
E3	2.8	5	5.9	8
F1	1.1	2	1.5	2
G1	-	-	-	-
H1	-	-	-	-
I1	-	-	-	-
J1	-	-	-	-
total	100.	177	100.	136

FIG. 36: MA/Distribuição geral das categorias/IC, MC/indicadores

No âmbito do tema da aprendizagem, os maus alunos, tal como os bons alunos, são sobretudo apreendidos em função da sua atitude face à escola e às tarefas escolares (55.4), categoria que é aliás a mais forte no total dos indicadores (28.8). Têm contudo ainda expressiva representação no tema as referências aos resultados escolares dos alunos (17.4) e a apreensão genérica deste no processo educativo (19.6).

	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
A1	17.4	16	16.7	9	17.1	25
A2	7.6	7	11.1	6	8.9	13
A3	-	-	1.9	1	0.7	1
A4	55.4	51	55.6	30	55.5	81
A5	19.6	18	14.8	8	17.8	26
total	100.	92	100.	54	100.	146

FIG. 37: MA/Distribuição das categorias no tema aprendizagem/IC, MC/indicadores

Relativamente à conduta social do mau aluno estes professores concedem o principal relevo à avaliação da relação que com eles o

aluno estabelece (4.9), à harmonia e proximidade dessa relação, mas também a cooperação e o respeito que nela o aluno revela. Esta é aliás a terceira mais expressiva categoria no total de indicadores (14.1), à semelhança do que se verificou na descrição do aluno ideal. No entanto as outras duas categorias do tema, têm também uma interessante expressão: os aspectos gerais da conduta do mau aluno representam 17.6 e 5.1 e a relação entre alunos, 33.3 e 9.9, respectivamente no âmbito do tema e do total de indicadores. Note-se que a importância concedida por estes professores à relação professor-aluno, bastante significativa na descrição do aluno ideal, tinha muito menos expressão na descrição do bom aluno. Já as restantes categorias do tema se apresentam com uma expressão muito próxima da alcançada a propósito do bom aluno.

	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
B1	17.6	9	50.	9	26.1	18
B2	33.3	17	11.1	2	27.5	19
B3	49.	25	33.9	7	46.4	32
total	100.	51	100.	18	100.	69

FIG. 38: MA/Distribuição das categorias no tema da conduta social/IC, MC/indicadores

Vamos encontrar a terceira categoria mais expressiva no tema das características gerais do aluno e respeito às características da pessoa do aluno: representa 80. das menções no tema, mas não vai além dos 11.3 na massa da informação.

	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
D1	80.	20	74.4	29	76.6	49
D2	20.	5	17.9	7	18.8	12
D3	-	-	-	-	-	-
D4	-	-	7.7	3	4.7	3
total	100.	25	100.	39	100.	64

FIG. 39: MA/Distribuição das categorias no tema das características gerais/IC, MC/indicadores

No grupo de **professores em MC**, embora se mantenham os mesmos temas principais, o significado percentual e a posição relativa destes alterou-se, relativamente ao discurso dos professores a propósito do bom aluno e do aluno ideal. Este facto introduz também expressivas diferenças, relativamente à descrição do mau aluno feita pelos professores em IC.

Assim, verifica-se que os indicadores se encontram mais dispersos pelos diversos temas, mesmo pelos de menor impacte; o tema da aprendizagem, embora mantendo-se o mais representativo, apresenta um peso significativamente menor do que em situações anteriores

(39.7); a posição relativa dos temas da conduta social e das características gerais dos alunos inverte-se, representando cada um desses temas respectivamente 28.7 e 13.2 do total dos indicadores.

No âmbito do tema da aprendizagem a categoria relativa às atitudes e comportamentos do aluno face às tarefas escolares é a que continua a acolher maior frequência de indicadores, apresentando-se pois como a mais expressiva no tema (55.6) e também no total de indicadores (22.1). As referências aos resultados escolares do mau aluno e a sua apreensão genérica no processo de aprendizagem oferecem também alguma expressão (16.7 e 6.6 na primeira, 14.8 e 5.9 na segunda, respectivamente no tema e no total de indicadores).

Relativamente à conduta social do mau aluno o destaque vai para os aspectos gerais do seu comportamento (50. no tema e 6.6 no total de indicadores, o que a torna a terceira categoria mais expressiva no conjunto dos indicadores), seguindo-se de perto a descrição do mau aluno em função da relação que estabelece com o seu professor (38.9 no tema), particularmente nos aspectos menos instrumentais dessa relação.

Como já referimos o tema que congrega as referências dos professores às características gerais da pessoa do aluno é um tema muito forte no discurso dos professores em MC sobre o mau aluno. No seu âmbito domina francamente a apreensão do aluno em função das suas características de personalidade e de carácter (74.4), categoria que se apresenta como a segunda mais expressiva no conjunto de indicadores (21.3). Observe-se que pela primeira vez surgem com algum significado intra-temático as referências à cultura do aluno, suas concepções e estilos de vida (17.9).

Assim, do ponto de vista temático, **podemos concluir** que, embora os dois grupos de professores enfatizem os mesmos temas na descrição do mau aluno, não lhes conferem todavia a mesma ordem de importância.

Do ponto de vista da análise categorial observa-se que embora os dois grupos convirjam quanto à categoria a que atribuem maior peso (atitudes e comportamentos face ao trabalho escolar), divergem contudo nas categorias a que concedem o segundo (relação professor-aluno e características pessoais do mau aluno, respectivamente nos professores em IC e MC), e terceiro lugares (características pessoais do aluno nos professores em IC, resultados escolares e aspectos gerais do comportamento nos professores em MC), bem como na distância a que as colocam da primeira categoria.

Que diferenças estatisticamente significativas se registam entre os dois grupos?

Relativamente à representação do mau aluno os dois grupos diferenciam-se entre si de um modo estatisticamente muito

significativo, no contexto da análise A ($X^2=34.684$; $df=4$; $P=.0001$). Por outro lado, esta diferença traduz-se com clareza (por vezes estatisticamente significativa) em diversas condições temáticas.

Sublinhe-se nomeadamente o que ocorre a propósito dos temas da aprendizagem, mais uma vez usado além do esperado pelos professores em IC e aquém desse limiar pelos outros professores; da conduta social, também mais uma vez usado além do esperado pelos professores em IC e aquém desse limiar pelos professores em MC, neste caso com uma distância estatisticamente significativa; e finalmente do tema das características gerais dos alunos que tal como na representação do bom aluno, se situa aquém do esperado no discurso dos novos professores e além desse limiar no discurso dos professores em MC, observando-se que neste caso o contraste entre os dois grupos é estatisticamente significativo.

Também em temas menos centrais se registam diferenças entre os dois grupos como é o caso do tema do desenvolvimento, que tal como no caso do bom aluno é menos referido que o esperado pelos novos professores e mais referido do que o esperado pelo outro grupo, neste caso de um modo estatisticamente significativo. É também o caso do tema da família que, contrariamente ao que ocorreu a propósito do bom aluno, é agora menos invocado pelos novos professores do que seria de esperar e mais invocado do que o esperável, pelos seus colegas.

Já no contexto da análise B, só a propósito da conduta social do aluno se observa uma variação estatisticamente significativa entre os dois grupos ($X^2=8.018$; $df=2$; $P=.0181$). Esta diferença parece traduzir o facto destes aspectos assumirem maior importância na representação do mau aluno por parte dos professores em IC do que na representação forjada pelos seus colegas. Em todo o caso esta diferença não se traduz em algo de estatisticamente significativo ao nível de uma ou outra cela em particular, ainda que se possa destacar que os professores em IC se referem aos aspectos gerais do comportamento menos do que seria de esperar, enquanto que os outros professores o fazem além do limiar esperável. Parece que os professores em MC teriam uma apreensão da conduta dos seus alunos mais centrada na sua interferência com os aspectos gerais de funcionamento da aula, enquanto que os professores mais novos porventura seleccionam mais os aspectos relacionais da conduta.

1.4.1.2. Critério de análise: sujeitos

Se analisarmos os discursos em função do número de sujeitos, observamos que agora a posição relativa dos três temas mais fortes é a mesma, nos dois grupos considerados, ainda que o peso de cada um deles seja diferente. Assim, na descrição do mau aluno, usam os temas da aprendizagem respectivamente 93.3 e 86.7 dos sujeitos de IC e MC, da conduta social do aluno 86.7 e 66.7 e o das características gerais do aluno, 60. e 55.3 desses professores.

	A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		total	
	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n
IC	93.3	14	86.7	13	6.7	1	60.	9	26.7	4	6.7	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15
MC	86.7	1	66.7	10	33.3	5	53.3	8	33.3	5	13.3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15

FIG. 40: MA/Distribuição temática/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total de sujeitos em cada grupo (15)

O tema das características gerais do aluno é assim reconduzido ao terceiro lugar no caso dos professores em MC, mas confirma-se como um referente muito forte no discurso dos sujeitos de ambos os grupos.

Se observarmos a distribuição da frequência dos sujeitos pelas categorias, regista-se que o acordo entre os dois grupos já não se mantem, excepto na categoria mais representativa.

	IC		MC	
	%*	n	%*	n
A1	53.3	8	33.3	5
A2	26.7	4	13.3	2
A3	-	-	6.7	1
A4	73.3	11	73.3	11
A5	66.6	10	33.3	5
A6	-	-	-	-
B1	26.7	4	40.	6
B2	33.3	5	13.3	2
B3	60.	9	33.3	5
C1	-	-	-	-
C2	-	-	20.	3
C3	6.7	1	13.3	2
C4	-	-	6.7	1
C5	-	-	-	-
D1	40.	4	53.3	8
D2	26.7	4	13.3	2
D3	-	-	-	-
D4	-	-	13.3	2
E1	6.7	1	6.7	1
E2	-	-	6.7	1
E3	20.	3	13.3	2
F1	6.7	1	13.3	2
G1	-	-	-	-
H1	-	-	-	-
I1	-	-	-	-
J1	-	-	-	-
total		15		15

FIG. 41: MA/Distribuição geral das categorias/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total de sujeitos em cada grupo (15)

Assim, os professores em IC colocam nos dois primeiros lugares categorias do tema da aprendizagem: primeiro a relativa às atitudes e comportamentos do aluno face às tarefas escolares (usada por 73.3 do total de sujeitos) e depois a que evoca em termos gerais o funcionamento do aluno naquele processo (usado por 66.7 do total de sujeitos). Muito próxima desta última, mas em todo o caso em terceiro lugar, situa-se a referência à relação do aluno com o seu professor (60.). A referência às características pessoais e de carácter do aluno, ainda que usada por 40. dos sujeitos, não ocupa nenhum dos três principais lugares.

Nos professores em MC a leitura dos dados em função do critério dos sujeitos, mostra-se muito consistente, com a que foi levada a cabo em função da frequência dos indicadores. Assim, na descrição do mau aluno uma maior percentagem de professores usa a categoria que abarca as atitudes e comportamentos do aluno face às tarefas escolares (73.3), seguindo-se as referências às suas características de personalidade (53.3) e depois aos aspectos gerais do seu comportamento (40.).

Em nenhum dos contextos de análise se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de professores.

1.4.2. Análise avaliativa

Como seria de esperar, na informação veiculada por ambos os grupos de professores sobre o mau aluno predominam francamente referências que lhe são desfavoráveis.

No grupo de **professores em IC** as informações de carácter negativo representam 71.8 do total de indicadores. Este retrato é matizado apenas por 11.3 da informação de tipo positivo e quase outro tanto de informações ambivalentes (11.3).

Os **professores em MC** também nos apresentam um retrato bastante marcadamente negativo: 80. das informações são de sentido negativo, contra 8.1 de informações favoráveis ao aluno e 5.9 de informações de sentido ambivalente.

	IC/+		-		+/-		N		total		MC/+		-		+/-		N		total	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
A	12.	11	78.3	72	9.8	9	-	-	100.	92	11.1	6	83.3	45	56.	3	-	-	100.	54
B	20.	5	66.7	34	23.5	12	-	-	100.	51	11.1	2	77.8	14	11.1	2	-	-	100.	18
C	-	-	100.	1	-	-	-	-	100.	1	8.3	1	41.7	5	16.7	2	33.3	4	100.	12
D	12.	3	64.	16	20.	5	4.	1	100.	25	2.6	1	89.7	35	2.6	1	5.1	2	100.	39
E	16.7	1	66.7	4	16.7	1	-	-	100.	6	9.1	1	90.9	10	-	-	-	-	100.	11
F	-	-	-	-	-	-	100.	2	100.	2	-	-	-	-	-	-	100.	2	100.	2
G	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
H	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
J	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
total	11.3	20	71.8	127	15.3	27	1.7	3	100.	177	8.1	11	80.1	190	5.9	8	5.9	8	100.	136

FIG. 42: MA/Distribuição temática das avaliações/IC, MC/indicadores

Nos dois grupos o predomínio das avaliações negativas, regista-se em qualquer dos temas mais significativos, mas elas são sempre um pouco menos marcadas no discurso dos professores em IC: no tema da aprendizagem caem 78.3 e 88.3 de informação do sentido negativo, no tema da conduta social 66.7 e 77.8 e no tema das características pessoais do aluno, 64. e 89.7, respectivamente no grupo de IC e MC. Como se pode observar a diferença entre os dois grupos é particularmente notória a propósito das características pessoais do aluno, referente que é especialmente forte no discurso dos professores de MC.

Se observarmos os dados sobre o prisma dos sujeitos, podemos observar que, embora a percentagem de sujeitos que produz informação negativa sobre o mau aluno seja a mesma nos dois grupos (100.), contudo a percentagem de professores que produz informação positiva é um pouco superior no grupo de IC, observando-se isto não só no conjunto da informação (40., contra 26.7 no grupo de MC), mas em relação a todos os temas.

	IC/+	-	+/-	N	total	MC/+	-	+/-	N	total
	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n
A	21.4 3	100. 14	35.7 5	- 0	14	7.7 1	100. 13	15.4 2	- 0	13
B	23.1 3	76.9 10	46.2 6	- -	13	10. 1	90. 9	20. 2	- -	10
C	- -	100. 1	- -	- -	1	20. 1	80. 4	20. 1	20. 1	5
D	33.3 3	66.7 6	22.2 2	11.1 1	9	12.5 1	87.5 7	12.5 1	25. 2	8
E	25.5 1	60. 2	25. 1	- -	4	20. 1	80. 4	- -	- -	5
F	- -	- -	- -	100. 1	1	- -	- -	- -	100. 2	2
G	- -	- -	- -	- -	-	- -	- -	- -	- -	-
H	- -	- -	- -	- -	-	- -	- -	- -	- -	-
I	- -	- -	- -	- -	-	- -	- -	- -	- -	-
J	- -	- -	- -	- -	-	- -	- -	- -	- -	-
total	40. 6	100. 15	60. 9	13.3 2	15	26.7 4	100. 15	33.3 5	26.7 4	15

FIG. 43: MA/Distribuição temática das avaliações/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total de sujeitos de cada grupo, em cada tema

Tendo-se procedido à análise Log Linear (critério: indicadores), verifica-se que as avaliações variam significativamente entre si em função dos temas ($L^2=42.74$; $df=12$; $P<0.001$) e que também apresentam uma diferença próxima da significância na intersecção avaliações/variável IC e MC ($L^2=6.63$; $df=3$; $P<.10$).

A propósito daquela situação merece porventura destaque o facto interessante de cerca de um terço das referências à conduta social dos alunos não se apresentarem com uma conotação negativa (30.4), limiar aliás excedido no que respeita aos aspectos de desenvolvimento do aluno (53.9). Já quando apreendidos em função das questões da aprendizagem ou das suas características gerais, as informações não negativas rondam apenas os 20..

No contexto da diferença das avaliações em função da variável (IC, MC), julgamos interessante sublinhar que nos professores mais jovens a percentagem de informações não negativas (28.3) é superior à dos seus colegas (19.9), facto que porventura admite que se considere aqueles professores como portadores de uma atitude negativamente menos marcada para com os maus alunos.

A análise Log Linear, quando considerados os dados segundo o critério dos sujeitos, não revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas.

1.4.3. Síntese

Podemos então destacar que ambos os grupos sustentam a sua apreensão do mau aluno nos temas da (1ª) aprendizagem, (2ª) conduta social e (3ª) das características gerais dos alunos e isto quer considerando o critério dos indicadores, quer o dos sujeitos. A importância destes temas e o seu posicionamento relativo encontram pois mais uma vez óbvia confirmação neste contexto de produção dos discursos.

A análise categorial revela que para ambos os grupos a categoria mais usada por maior número de professores é aquela que remete para as qualidades de mobilização do aluno face às tarefas escolares. Recorde-se que se trata se uma categoria que também revelou ter um papel central na representação do bom aluno e do aluno ideal em ambos os grupos de professores.

Já a propósito das outras duas categorias mais significativas, o perfil dos dois grupos apresenta as suas diferenças. Assim, se considerarmos os indicadores, os professores mais jovens na profissão descrevem o mau aluno em função da relação que eles estabelecem com o professor e dos seus traços pessoais e de carácter, mas já ao observarmos os dados pelo ângulo da frequência dos sujeitos destaca-se a apreensão genérica do aluno no processo de aprendizagem e a referência às suas características pessoais. Por outro lado os professores em MC em ambas as condições de análise focam a sua descrição do mau aluno nas suas características pessoais e de carácter e nos aspectos gerais do seu comportamento. A referência aos resultados escolares destes alunos ocupa também a terceira posição, quando observamos a frequência dos sujeitos. Apesar destas diferenças entre os dois grupos, nenhuma delas se apresenta com significado estatístico. Aliás em nenhuma das condições de análise a que submetemos os discursos se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

A informação veiculada pelos dois grupos a propósito do mau aluno tem características predominantemente negativas, qualquer que seja o critério de análise, como aliás se esperava. Há ainda um número relativamente expressivo de sujeitos que passa informação de carácter positivo e ambivalente, mas o volume da informação dominante é francamente negativo, tal como a inversa também claramente se verificou a propósito da descrição do bom aluno e do aluno ideal.

A consideração conjunta dos discursos dos professores do IC e MC mostra-nos que a representação do mau aluno o define sobretudo como mau escolar (25.9 dos indicadores), má pessoa (15.7) e pouco colaborador com o seu professor (10.2). Ainda que de um modo menos significativo a representação do mau aluno sustenta-se também nos seus maus resultados escolares (8.), na qualidade genericamente negativa do seu processo de aprendizagem (8.3), no

seu mau comportamento na sala de aula (5.8) e na qualidade pouco harmoniosa da sua relação com os colegas (6.1).

	%	n
A1	8.	25
A2	4.2	13
A3	0.3	1
A4	25.9	81
A5	8.3	26
B1	5.8	18
B2	6.1	19
B3	10.2	32
C1	-	-
C2	1.6	5
C3	1.3	4
C4	1.3	4
C5	0	0
D1	15.7	49
D2	3.8	12
D3	-	-
D4	1.	3
E1	1.0	3
E2	0.3	1
E3	4.2	13
F1	1.3	4
G1	0	0
total	100.	313

FIG. 44: MA/Distribuição geral das categorias/IC+MC/indicadores

Relativamente a este padrão geral, podemos dizer que os professores em IC se aproximam dele na medida em que as três principais categorias em que assenta a sua representação do mau aluno são as mesmas, ainda que com ordenação diferente.

Em todo o caso na hipótese de equilibrada distribuição dos indicadores pelos dois grupos, merece registo o facto destes professores ultrapassarem o limiar esperado nas categorias relativas à mobilização escolar do aluno e à sua relação com o professor, ficando aquém desse limiar quando invocam as características pessoais do aluno.

Quanto aos professores de MC eles aproximam-se desse padrão na medida em que privilegiam igualmente as referências à mobilização escolar do aluno e às suas qualidades pessoais, mas diferem ao concederem menor atenção à qualidade da sua relação com o professor.

Merece destaque o facto de justamente ao invés dos seus colegas, virem a descrever os seus alunos através das referências à sua mobilização escolar e à sua relação com o professor de um modo menos expressivo do que seria de esperar, observando-se a situação inversa a propósito das características pessoais dos alunos.

Mais uma vez "a função instrução" identificada por Gilly, particularmente no que respeita às qualidades de atenção e de trabalho do aluno, se afirma como pilar principal da representação do aluno.

O desinteresse pelo trabalho escolar, identificado por Mollo como dimensão principal da representação do mau aluno, também encontra nos nossos dados clara confirmação.

Já as competências cognitivas se afiguram pouco relevantes da representação do mau aluno no conjunto dos discursos por nós analisados. Pelo contrário, é a pessoa do aluno, os seus defeitos e a desarmonia da sua relação com o professor que se impõem com grande impacte na representação do mau aluno, por parte dos professores da nossa amostra.

-.-

1.5. Impressão geral

Todas as entrevistas começaram por um pedido ao professor no sentido de descrever, retratar genericamente, os alunos com quem estava a trabalhar. Trata-se pois de um pedido reportado ao concreto e de grande abertura na sua formulação. Esperava-se assim, poder escutar o discurso que espontaneamente cada professor produz sobre os seus alunos, com a menor interferência possível do entrevistador.

Alguns professores sentiram algumas dificuldades no tracejar desta impressão, dado o número de alunos e de turmas com quem trabalhavam. Quanto menor o número de alunos e de turmas mais rico e concreto se apresentou o discurso.

Tratou-se de uma questão que, pela sua abertura e talvez também pelo facto de ser a primeira, produziu inquietação em alguns dos entrevistados, tendo mesmo um deles solicitado ao entrevistador a colocação de questões mais concretas, após algumas observações.

Vejamos então os temas e categorias em que se sustentou o discurso dos professores, bem como o sentido avaliativo das informações transmitidas.

1.5.1. Análise temática e categorial

1.5.1.1. Critérios de análise: indicadores

Nos **professores em IC**, os temas da aprendizagem (40.2) e da conduta social do aluno (34.2) congregam em conjunto mais de dois terços do conjunto da informação. O terceiro tema mais forte respeita às características pessoais dos alunos, mas ele acolhe apenas 9.2 da massa da informação.

	A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		total	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
IC	40.2	174	34.2	148	7.8	34	9.2	40	5.5	24	0.9	4	-	-	0.9	4	1.2	5	-	-	100.	433
MC	43.3	179	30.5	126	9.4	39	9.2	38	4.6	19	0.7	3	-	-	0.2	1	1.9	8	-	-	100.	413

FIG. 45: IG/Distribuição temática/IC, MC/indicadores

No âmbito do tema da aprendizagem, a categoria relativa às atitudes e comportamentos do aluno face à escola e ao trabalho escolar é aquela que cobre uma maior percentagem de indicadores (44.3), se bem que, a referência aos resultados escolares dos alunos se apresente também muito significativa (31.). Em ambas as categorias predominam as referências ao presente, ainda que sobre os resultados escolares do aluno, tenha ainda alguma expressão a evocação do seu passado escolar (14.8). As restantes categorias do tema da aprendizagem apresentam-se com muita pequena expressão.

	IC		MC		total	
	%	n	%	n	%	n
A1	31.	54	14.	25	22.4	79
A2	11.5	20	27.4	49	19.5	69
A3	3.4	6	2.2	4	2.8	10
A4	44.3	77	4.2	72	42.2	149
A5	9.8	17	16.2	29	13.	49
total	100.	174	100.	179	100.	353

FIG. 46: IG/Tema Aprendizagem, análise intra-temática/IC, MC/indicadores

Quanto ao tema da conduta social do aluno a categoria mais significativa, acolhe cerca de metade dos indicadores do tema e remete-nos para a relação do aluno com o seu professor (46.6), muito especialmente para os aspectos menos instrumentais dessa relação. Os aspectos gerais da conduta do aluno (24.3) e a relação entre eles (29.), são categorias que no âmbito do tema se apresentam também com um certo relevo.

	IC		MC		total	
	%	n	%	n	%	n
B1	24.3	36	38.9	49	31.	85
B2	29.	43	20.6	26	25.2	69
B3	46.6	69	40.5	51	43.8	120
total	100.	148	100.	126	100.	274

FIG. 47: IG/Tema Conduta Social, análise intra-temática/IC, MC/indicadores

Relativamente ao tema das características gerais do aluno a categoria relativa às suas características pessoais acolhe mais de cinquenta por cento dos indicadores (52.5), ainda que duas outras categorias deste tema se revelem também com certa expressão: a caracterização dos alunos por referência à sua idade (30.) e à sua

cultura (17.5). Contudo, se tivermos em conta o conjunto dos indicadores, nenhuma das categorias deste tema se apresenta particularmente relevante.

	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
D1	52.5	21	50.	19	51.3	40
D2	17.5	7	31.6	12	24.4	19
D3	-	-	2.6	1	1.3	1
D4	30.	12	15.8	6	23.1	18
total	100.	40	100.	38	100.	78

FIG. 48: IG/Tema Características Gerais, análise intra-temática/IC, MC/indicadores

Relevo especial no conjunto dos indicadores, têm-no sobretudo duas categorias do tema da aprendizagem e uma do tema da conduta social do aluno. Explicitando melhor, essas três categorias mais fortes no total dos indicadores são as relativas às atitudes e comportamentos do aluno face à escola e ao trabalho escolar (17.8), à relação aluno-professor (15.9) e aos resultados escolares (12.5).

	IC		MC	
	%	n	%	n
A1	9.2	21	6.1	25
A2	4.6	20	11.9	49
A3	1.4	6	1.	4
A4	17.8	77	17.4	72
A5	3.9	17	7.	29
A6	-	-	-	-
B1	8.3	36	11.9	49
B2	9.9	43	6.3	26
B3	15.9	69	12.3	51
C1	-	-	0.2	1
C2	1.4	6	0.2	1
C3	5.3	23	5.6	23
C4	0.7	3	3.4	14
C5	0.5	2	-	-
D1	4.8	21	4.6	19
D2	1.6	7	2.9	12
D3	-	-	0.2	1
D4	2.8	12	1.5	6
E1	4.8	21	2.4	10
E2	-	-	0.7	3
E3	0.7	3	1.5	6
F1	0.9	4	0.7	3
G1	-	-	-	-
H1	0.9	4	0.2	1
I1	1.2	5	1.9	8
J1	-	-	-	-
total	100.	433	100.	413

FIG. 49: IG/Distribuição geral das categorias/IC, MC/indicadores

Nos **professores em MC** os temas da aprendizagem e da conduta social do aluno acolhem também cerca de dois terços dos indicadores (43.3 e 30.5, respectivamente), arredando para uma terceira posição muito longinqua a apreensão do aluno no seu processo de desenvolvimento (9.4). Repare-se que é a primeira vez que este tema nos surge no conjunto dos três temas mais significativos, ainda que, como se disse, com uma pequena expressão e seguido muito proximamente pelo tema referente às características gerais do aluno (9.2). Aliás no grupo de IC, também estes dois temas se encontravam muito próximos, ainda que em posição relativa inversa.

No âmbito do tema da aprendizagem a categoria relativa às atitudes e comportamentos do aluno face à escola e ao trabalho escolar - tal como no outro grupo de professores - é aquela que acolhe mais indicadores (40.2). Já os resultados escolares só nos aparecem numa quarta posição (14.). É interessante observar que é neste contexto que pela primeira vez tem significativa expressão uma apreensão mais dinâmica do aluno. Ou seja, as referências ao presente representam 40. dos indicadores da categoria, acolhendo os restantes 60. informações relativas à evolução e regularidade dos resultados escolares do aluno, ao seu passado escolar e sobretudo às expectativas do professor sobre o seu rendimento futuro. Particularmente expressivas são ainda as referências às competências cognitivas dos alunos (27.4) e à apreensão genérica dos mesmos no processo educativo (16.2).

No tema da conduta social do aluno - tal como no grupo de IC - o aluno é descrito muito no quadro da relação que estabelece com o seu professor (40.5), quer do ponto de vista das dimensões mais instrumentais dessa relação (colaboração, correspondência, nos domínios da instrução e da disciplina), quer das dimensões mais afectivas da mesma (harmonia na relação, proximidade). Apesar da categoria da relação professor-aluno a que nos vimos referindo ocupar o primeiro lugar no contexto do tema em apreço, deve referir-se que muito perto dela se situam as referências aos aspectos gerais do comportamento do aluno na sala de aula (38.9), tendo ainda algum destaque a categoria que nos remete para a relação entre os alunos (20.6). Ou seja, tal como no grupo de IC, a informação prestada pelos professores em MC sobre a conduta social dos alunos, distribui-se de um modo relativamente regular entre as três categorias do tema.

Quanto ao tema da apreensão do aluno no seu processo de desenvolvimento, que como já vimos é o terceiro tema mais expressivo, ainda que, com uma fraca expressão, as categorias mais representativas são as que congregam as referências aos aspectos gerais do desenvolvimento do aluno (59.) e às deficiências no seu desenvolvimento (35.9).

Observando as categorias no conjunto dos indicadores verifica-se que, mais uma vez e como quase sempre, nos dois grupos, é a categoria relativa às atitudes e comportamentos do aluno face à escola e tarefas escolares que ocupa o primeiro lugar (17.4), seguida,

tal como no outro grupo, pelas referências à relação do aluno com o seu professor (12.3). Em terceiro lugar, acolhendo 11.9 da informação, encontram-se simultaneamente duas categorias: as relativas às competências cognitivas do aluno (sempre muito pouco referida pelos professores em IC) e os aspectos gerais da sua conduta (que também nunca ocupou nenhuma das três primeiras posições no outro grupo).

Em suma podemos sublinhar que, nos dois grupos, ocupam lugar de destaque os temas da aprendizagem e da conduta social do aluno. Também nos dois grupos, o retrato geral dos alunos focaliza, antes de mais, as dimensões relativas à sua mobilização escolar e à sua relação com o professor.

Já quanto à terceira categoria mais significativa estes professores divergem ao sublinharem, os mais jovens, os resultados escolares dos alunos e os mais velhos, as suas competências cognitivas e aspectos gerais do seu comportamento na aula. Recorde-se que, no grupo dos professores em IC, as referências aos resultados escolares dos alunos, já se apresentaram com grande relevo na descrição do bom aluno e tiveram sempre expressão não muito forte no outro grupo de professores, ainda que tenham sido terceira referência na descrição que estes fizeram do mau aluno. As competências cognitivas, sempre com fraca expressão no grupo mais jovem, já tinham ocupado uma expressiva segunda posição na descrição do aluno ideal por parte dos professores em MC. Quanto aos aspectos gerais da conduta na aula, sempre com pouca expressão no grupo de IC, já tinham ocupado a terceira posição na descrição do mau aluno por parte dos professores em MC, ainda que com uma expressão relativamente fraca.

No contexto da análise A não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

No contexto da análise B registaram-se essas diferenças no âmbito dos temas da aprendizagem ($X^2=26.4667$; $df=4$; $P=.000$), da conduta ($X^2=7.1564$; $df=2$; $P=.0279$), do desenvolvimento do aluno ($X^2=13.4095$; $df=4$; $P=.0094$) e suas características gerais ($X^2=7.4222$; $df=2$; $P=.0245$).

No tema da aprendizagem aquela diferença consubstancia-se de um modo particularmente significativo em torno das categorias relativas aos resultados escolares (com frequências além das esperadas nos professores em IC e aquém no outro grupo) e às competências cognitivas dos alunos (com frequências aquém das esperadas nos professores em IC e além delas no outro grupo). Observe-se ainda que, embora sem atingir esta significância, as referências às características gerais dos alunos, feitas por professores em MC, situam-se aquém da frequência esperada.

No tema da conduta social, nenhuma categoria alcança um nível particularmente expressivo, ainda que possamos sublinhar o facto de os professores em IC se referirem à conduta social dos seus alunos menos do que seria de se esperar; em contrapartida, estes professores referem-se aos outros aspectos mais relacionais da conduta menos do que seria de se esperar.

Quanto ao tema do desenvolvimento, merece destaque pelo seu nível de significância, a diminuta referência dos professores em IC às deficiências de desenvolvimento dos seus alunos.

Relativamente ao tema do aluno e do seu contexto familiar, embora nenhuma categoria tenha merecido uma expressiva significância, pode contudo sublinhar-se o facto de os professores em IC se referirem menos do que seria de esperar, quer ao nível e natureza da cultura da família dos alunos, quer às relações entre estes e a sua família. No caso dos professores em MC, estes referem-se menos do que seria de esperar ao estatuto sócio-económico da família dos seus alunos, mas atentam, mais do que o esperado, no seu nível e/ou na natureza da sua cultura.

1.5.1. Critério de análise: sujeitos

Se considerarmos a frequência de sujeitos como critério de análise do discurso, podemos observar que, os três temas usados por maior percentagem de **professores em IC**, no retrato geral dos seus alunos, são os da aprendizagem (100.), da conduta social do aluno (86.7) e o das características gerais (73.3). O tema relativo aos aspectos de desenvolvimento do aluno, é usado por mais de metade dos professores (53.3).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	total
	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n	%* n
IC	93.3 14	86.7 13	53.3 8	73.3 11	40. 6	6.7 1	- -	- 3	- 3	- -	15
MC	93.3 14	86.7 13	53.3 8	73.3 11	40. 6	6.7 1	- -	20. 3	20. 30	- -	15

FIG. 50: IG/Distribuição geral das categorias/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total de sujeito de cada grupo (15)

Quanto às categorias mais expressivas destacam-se, em primeiro lugar, a relativa às atitudes e comportamentos dos alunos face ao trabalho escolar (73.3 do total dos sujeitos), em segundo lugar e simultaneamente as referências aos resultados escolares dos alunos e à sua relação com o professor (66.7) e em terceiro lugar as alusões à sua relação com os colegas (53.3).

	IC		MC	
	%*	n	%*	n
A1	66.7	10	53.3	8
A2	46.7	7	66.7	10
A3	26.7	4	13.3	2
A4	73.3	11	73.3	11
A5	46.7	7	80.	12
A6	-	-	-	-
B1	46.7	7	66.7	10
B2	53.3	8	53.3	8
B3	66.7	10	66.7	10
C1	-	-	6.7	1
C2	20.	3	6.7	1
C3	33.3	5	40.	6
C4	13.3	2	20.	3
C5	6.7	1	-	-
D1	40.	6	33.3	5
D2	20.	3	26.7	4
D3	-	-	6.7	1
D4	40.	6	33.3	5
E1	40.	6	26.7	4
E2	-	-	6.7	1
E3	6.7	1	20.	3
F1	13.3	2	13.3	2
G1	-	-	-	-
H1	20.	3	6.7	1
I1	30.	3	33.3	5
J1	-	-	-	-
total		15		15

FIG. 51: IG/Distribuição geral das categorias/IC, MC/sujeitos %* referida ao total de sujeitos de cada grupo (15)

Portanto a análise dos discursos à luz do critério dos sujeitos, levamos a identificar como temas principais, aqueles que também encontramos na análise por indicadores, o mesmo ocorrendo quanto às três categorias mais expressivas (atitudes e comportamentos dos alunos face às tarefas escolares, relação professor-aluno e resultados escolares).

Os **professores em MC**, tal como os seus colegas mais jovens, elaboram o retrato geral dos seus alunos, sobretudo no quadro das questões da aprendizagem (100.), da conduta social dos alunos (86.7) e das suas características gerais (60.).

No tema da aprendizagem concentram-se as três mais expressivas categorias: em primeiro lugar, as referências genéricas ao funcionamento do aluno no processo de aprendizagem (80. do total de sujeitos), seguindo-se as atitudes e comportamentos do aluno face ao trabalho escolar (73.3) e depois às suas competências cognitivas (66.7). As referências aos resultados escolares são feitas ainda por

mais de metade dos professores (53.3), quando traçam o retrato geral dos seus alunos.

Quanto à conduta social dos alunos, é igual a percentagem de professores que refere os aspectos gerais da conduta e a relação professor-aluno (66.7 no total de sujeitos). Aliás, estas duas categorias, conjuntamente com as competências cognitivas dos alunos, ocupam a terceira posição do grupo de categorias referenciadas por mais sujeitos. Segue-se de um modo ainda expressivo a percentagem daqueles que foca a relação entre os alunos (53.3 do total de sujeitos).

No âmbito do tema das características gerais do aluno, nenhuma das categorias ocupa as três principais posições.

Assim, observe-se que esta análise confirma os temas de aprendizagem e da conduta social, como os quadros de apreensão mais significativos na descrição geral dos alunos. O tema das características gerais do aluno retoma aqui o grupo dos três temas mais significativos, lugar perdido neste mesmo contexto de discurso, em favor dos aspectos de desenvolvimento dos alunos, quando considerámos os indicadores.

As referências genéricas ao funcionamento do aluno no processo de aprendizagem, embora usadas por muitos sujeitos, foram contudo poucas vezes utilizadas.

Já as categorias relativas às atitudes e comportamentos dos alunos face ao trabalho escolar, às suas competências cognitivas, aos aspectos gerais do seu comportamento e à sua relação com o professor, vêm o seu significado reforçado, pela análise realizada em função do critério dos sujeitos.

Como já se salientou, no quadro desta análise, registou-se, **em ambos os grupos**, o predomínio dos mesmos temas.

Já se observarmos as categorias, podemos detectar algumas diferenças, ainda que, elas não se apresentem estatisticamente significativas. Assim, algumas das categorias mais significativas num dos grupos não o são no outro: os resultados escolares e a relação entre os alunos têm menor expressão relativa no grupo MC, as competências cognitivas e a apreensão genérica do aluno no processo de aprendizagem têm menor expressão no grupo de IC.

As referências à mobilização escolar do aluno e à sua relação com o professor, mantêm uma posição significativa nos dois grupos..

Em nenhum dos contextos de análise se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

1.5.2. Análise avaliativa

A análise avaliativa dos discursos, no contexto da descrição do retrato geral dos alunos, gerou em nós uma posição de grande expectativa. Com efeito, o resultado deste tipo de análise era naturalmente esperável quando se tratou de análise tipológica atrás descrita, mas constituía-se como uma incógnita quando o objecto de discurso eram os alunos em geral ou então uma ou outra turma, um ou outro aluno, que, espontaneamente, os professores entendessem destacar. É claro que havia e há em nós uma ideia quanto à atitude dos professores relativamente aos seus alunos. Em todo o caso, hesitámos sempre em formular essa ideia em termos de hipótese. Observemos então os dados.

Em termos globais, os **profesores em IC**, pronunciam-se sobre os seus alunos de um modo ligeiramente mais desfavorável que favorável, e isto tendo em conta quer os indicadores, quer os sujeitos. Assim, segundo o critério dos indicadores, 37.6 da informação sobre os alunos é de sentido negativo, sendo 35.6 da informação de sentido favorável; usando os sujeitos como critérios de análise, observa-se que todos eles produzem informação negativa (100.) e que 93.3 dos professores passa informação favorável.

	IC/+	-	+/-	N	total	MC/+	-	+/-	N	total
	% n	% n	% n	% n	% n	% n	% n	% n	% n	% n
A	51.7 90	38.5 67	8. 14	1.7 3	100. 174	33.5 60	57. 102	7.8 14	1.7 3	100. 179
B	29.7 44	39.2 58	15.5 23	15.5 23	100. 148	26.2 33	54. 68	12.7 16	7.1 9	100. 126
C	11.8 4	8.8 3	17.6 6	61.8 21	100. 34	20.5 8	23.1 9	2.6 1	53.8 21	100. 39
D	17.5 7	42.5 17	21.5 6	25. 10	100. 40	34.2 13	42.1 16	2.6 1	21.1 8	100. 38
E	37.5 9	62.5 15	- -	- -	100. 24	26.3 5	68.4 13	- -	5.3 1	100. 19
F	- -	- -	- -	100. 4	100. 4	- -	- -	- -	100. 3	100. 3
G	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
H	- -	50. 2	- -	50. 2	100. 4	- -	- -	- -	100. 1	100. 1
I	- -	20. 1	- -	80. 4	100. 5	- -	12.5 1	- -	87.5 7	100. 8
J	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
total	35.6 154	37.6 163	19.3 49	15.5 67	100. 433	28.8 119	50.6 209	7.7 32	12.8 53	100. 413

FIG. 52: IG/Distribuição temática das avaliações/IC, MC/indicadores

	IC/+	-	+/-	N	total	MC/+	-	+/-	N	total
	% n	% n	% n	% n	n	% n	% n	% n	% n	n
A	93. 13	93. 13	43. 6	14.2 2	14	73.3 11	100. 15	40. 6	13.3 2	15
B	77. 10	77. 10	46.2 6	54. 7	13	76.9 10	76.9 10	46.2 6	46.2 6	13
C	29. 2	14.3 1	57.1 4	85.7 6	7	42.9 3	42.9 3	14.3 1	65.7 6	7
D	36.4 4	63.6 7	27.3 3	45.5 5	11	100. 9	55.6 5	- -	55.6 5	9
E	83.3 5	83.3 5	- -	- -	6	66.7 4	66.7 4	- -	16.7 1	6
F	- -	- -	- -	100. 2	2	- -	- -	- -	100. 2	2
G	- -	- -	- -	- -	-	- -	- -	- -	- -	-
H	- -	66.7 2	- -	66.7 2	3	- -	- -	- -	100. 1	1
I	- -	33.3 1	- -	66.7 2	3	- -	20. 1	- -	100. 5	5
J	- -	- -	- -	- -	-	- -	- -	- -	- -	-
total	93.3 14	100. 15	66.7 10	80. 12	15	93.3 41	100. 15	66.7 10	86.7 13	15

FIG. 53: IG/Distribuição temática das avaliações/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total de sujeitos de cada grupo, em cada tema

São também bastante os sujeitos que produzem informação ambivalente ou neutra sobre os seus alunos, representando estas em conjunto, pouco menos de um terço de indicadores (26.8).

Se observarmos a distribuição das avaliações dentro dos temas mais representativos, verificamos que estes professores, quando se referem aos seus alunos no âmbito do processo de aprendizagem, tendem a descrevê-los através de informação mais positiva que negativa (51.7 e 38.5, respectivamente), enquanto que, quando os descrevem em função da sua conduta social e das suas características gerais, predominam as informações desfavoráveis, particularmente a propósito deste último tema (29.7 e 39.2; 17.5 e 42.5, respectivamente).

Ao considerarmos a percentagem de sujeitos que se pronuncia no quadro dos temas principais, verificamos que a percentagem de professores que veicula informação favorável sobre os alunos é igual à daqueles que veiculam informação desfavorável, nos temas da aprendizagem (93.) e da conduta social do aluno (77.). Esta situação altera-se significativamente no que respeita às características gerais dos alunos, onde predominam as avaliações negativas (36.4 e 63.6), Também não deixa de ser significativo a percentagem de professores que veicula informação ambivalente e neutra, as quais são mesmo dominantes no tema relativo às características de desenvolvimento dos alunos.

Esta avaliação em função dos sujeitos, confirma pois, a ligeira vantagem da informação negativa sobre a informação positiva, na descrição geral que os professores em IC fazem dos seus alunos.

Esta análise também confirma a superioridade da informação negativa, a propósito das referências às características gerais dos alunos: eles são descritos mais vezes e por mais professores de um modo predominantemente negativo.

Já nos outros temas principais, os resultados não são os mesmos, quando olhados à luz dos dois critérios: à luz do critério dos sujeitos, as avaliações positiva e negativa equivalem-se, à luz do critério dos indicadores, a informação positiva é superior no tema da aprendizagem e a informação negativa é superior no tema de conduta social dos alunos.

Os **professores em MC** produzem, em termos globais, um volume de informação negativa sobre os seus alunos, que é significativamente superior ao da informação positiva (50.6 e 28.8 respectivamente). Estes dados são um tanto matizados pelo facto de, à luz da análise por sujeitos, a avaliação negativa apresentar apenas uma superioridade ligeira sobre a avaliação positiva (100. e 93.3 respectivamente).

As avaliações ambivalentes e neutras, embora pouco expressivas em termos de indicadores, apresentam-se no entanto com relevo, quando olhadas em função da percentagem de professores que sob esse ângulo avaliativo, descreveram os seus alunos.

Observando o que se passa no interior dos temas mais fortes, verifica-se que as avaliações negativas são sempre em maior número que as avaliações positivas. Assim, no tema da aprendizagem, temos 57. de avaliações negativas para 33.5 de avaliações positivas, no tema da conduta social, 54. para 26.2, no tema dos aspectos relativos ao desenvolvimento dos alunos, 23.1 para 20.5 e no tema das características gerais dos alunos, 42.1 para 34.2. A maior proximidade entre os dois tipos de avaliações, que se verifica nos dois últimos temas referidos, fica a dever-se ao peso que neles assumem as avaliações consideradas neutras (53. no tema do desenvolvimento, 21.1 no das características gerais do aluno).

Já olhando os temas à luz do critério dos sujeitos, a situação apresenta-se com outros contornos. Em relação ao tema da aprendizagem e só nesse, predomina a percentagem de sujeitos que veicula informação de sentido negativo (100., mas sendo de 73.3 a percentagem de professores que passa informação favorável). Nos restantes temas ou a situação se iguala (caso dos temas da conduta social e das características de desenvolvimento dos alunos com, respectivamente, 76.9 e 42.9 de sujeitos em ambas as avaliações), ou é superior a percentagem de professores que se pronuncia favoravelmente sobre os seus alunos (é o caso das referências às

características gerais do aluno: 100. dos professores produz informação positiva, 55.6 utiliza descrição de sentido inverso). Mais uma vez e particularmente nos dois últimos temas focados as avaliações de sentido neutro apresentam-se com um impacto significativo.

Assim, podemos concluir que, em termos globais, a análise por sujeitos confirma a superioridade relativa da informação de sentido negativo, mas de um modo muito menos significativo do que o registrado na análise por indicadores.

Ao nível dos temas, o volume das avaliações negativas é sempre superior ao das positivas, mas olhando os dados segundo o critério dos sujeitos essa superioridade só se mantém no tema da aprendizagem. Nos restantes temas a percentagem de sujeitos que utiliza os dois tipos de referências avaliativas é o mesmo, com exceção do tema relativo às características gerais dos alunos. Neste caso, embora os sujeitos tenham produzido mais informação negativa que positiva, contudo, foi superior o número de sujeitos que produziu informação favorável aos alunos.

Comparando os dois grupos de professores, constatamos que, ao nível da massa global da informação, eles se distinguem: com efeito, nos professores em IC, as informações de sentido negativo emitidas sobre os alunos são apenas ligeiramente superiores às positivas, enquanto que, no grupo de MC, essa diferença é francamente mais marcada. Já quando olhamos globalmente os dados sob o prisma dos sujeitos, eles mostram-se extraordinariamente conformes nos dois grupos, em ambos se registando uma ligeiríssima superioridade do número de sujeitos que utilizam informação de sentido negativo.

Ao nível dos temas, embora com pesos diferentes, ambos os grupos passam mais informação negativa que positiva, quando descrevem os seus alunos no quadro da sua conduta social e das suas características gerais, mas já a propósito da aprendizagem, nos professores em MC predomina francamente a informação negativa, enquanto que no grupo em IC predomina francamente a informação de sentido inverso.

Se olharmos os temas principais, em função do número de sujeitos que os usa, a situação complica-se mais. Só a propósito da conduta social dos alunos se verifica igual situação entre os dois grupos: ambos usam em igual percentagem a informação positiva e a informação negativa. No tema de aprendizagem é superior a percentagem de sujeitos que usa informação negativa no grupo de MC, enquanto que, no outro grupo, essa percentagem é igual à daqueles que essa informação negativa; no tema das características gerais do aluno a percentagem de professores que usa informação

positiva é superior no grupo MC, enquanto que, no outro grupo, é a situação inversa que se verifica.

Sujeitos os dados à análise log linear, observa-se que as avaliações se distinguem entre si, de um modo estatisticamente significativo em função dos temas ($L^2 = 181.91$; $df = 12$; $P < 0.001$) e também em função da variável IC/MC ($L^2 = 18.86$; $df = 3$; $P < 0.001$). Quando se analisa conjuntamente a intersecção avaliações/temas/variável, verifica-se uma variação que também merece destaque, embora não alcance a significância estatística ($L^2 = 18.83$; $df = 12$; $P < .10$).

A significativa intersecção avaliações/variável sugere, como merecedora de registo, a diferença que se observa entre os dois grupos, no respeitante às avaliações positivas e negativas (+:35.6/-:37.6; +:28.8; -:50.6, respectivamente no IC e MC), diferença que parece indicar uma atitude significativamente distinta em relação à generalidade dos alunos. Assim, nos professores mais novos, a sua atitude parece praticamente ser tão favorável quanto desfavorável, enquanto que nos professores com mais tempo de carreira, parece predominar claramente uma atitude mais desfavorável que favorável.

As avaliações ambivalentes e neutras, nesta situação, não parecem introduzir grande variação entre os dois grupos (elas são muito expressivas nos dois grupos: 26.8 e 20.5, em conjunto, respectivamente no IC e MC) mas, em todo o caso, persistem em representar um maior volume de informação no grupo de professores mais novos.

Como se disse, a diferença entre os dois grupos apresenta um valor muito expressivo também, quando as avaliações são observadas no contexto das temáticas. A este respeito, talvez valha a pena sublinhar três situações, a saber: ao descreverem os seus alunos em função da aprendizagem, os professores em MC, utilizam bastantes mais formulações de sentido ambivalente do que os seus colegas (IC: 28.6; MC: 43.8); ao descreverem os seus alunos em função da conduta social os professores em IC, pronunciam-se de um modo "neutro", em muito maior percentagem do que os seus colegas (IC: 34.3; MC:17.); ao descreverem os seus alunos em função das suas características gerais, os professores em MC invocam, mais que os seus colegas, aspectos positivos dos seus alunos (IC: 4.5; MC: 10.9).

Tendo os sujeitos como critério de análise, vamos encontrar diferenças estatisticamente significativas em duas situações. Com efeito, verifica-se que as avaliações variam significativamente entre si em função dos temas ($L^2 = 41.48$; $df = 12$; $P < 0.001$) e registam-se também essas diferenças, quando se procede à intersecção das avaliações com os temas e a variável ($L^2 = 21.11$; $df = 12$; $P < 0.05$).

Esta diferença parece ser particularmente relevante, a propósito do tema da aprendizagem (no contexto do qual uma orientação positiva face aos alunos, parece ter mais força no grupo de professores mais jovens) e das características gerais dos alunos (neste contexto uma orientação positiva face aos alunos parece ter mais força no grupo de MC).

Sublinhe-se que, quando foi considerado o critério dos sujeitos, não, se observaram diferenças estatisticamente significativas, nem a propósito do bom aluno, nem do aluno ideal, nem do mau aluno, no contexto da análise avaliativa.

1.5.3. Síntese

Ambos os grupos sustentam a sua descrição geral dos alunos em primeiro lugar, no tema da aprendizagem e, em segundo lugar, no tema da sua conduta social e isso em função de qualquer dos critérios de análise. Já quanto ao terceiro tema mais expressivo, nos professores em IC ele é, em qualquer condição, o relativo às características gerais do aluno, mas no caso dos professores em MC, varia consoante o critério de análise: as alusões às características gerais dos alunos são feitas por mais professores, mas, as referências a aspectos de desenvolvimento do aluno - que aparecem pela primeira vez nas posições mais fortes -, são muito ligeiramente mais numerosas que as relativas aos aspectos gerais da pessoa do aluno.

Com ressalva desta última situação, verifica-se que, neste contexto de discurso, se mantem a prevalência do mesmo núcleo temático em igual hierarquia de posições.

Em termos de análise categorial, há expressiva coerência na informação emitida sobre os alunos pelos professores em IC, quando olhada esta pelos dois critérios de análise. Ou seja, em ambas as condições, regista-se o predomínio da descrição dos alunos em função da sua mobilização para a vida escolar, dos seus resultados escolares e da relação que estabelecem com os seus professores. A referência às competências cognitivas dos alunos, só no âmbito da análise pelo critério "sujeitos" vem a ocupar um lugar no conjunto de categorias mais significativas.

Também se observa congruência no discurso dos professores em MC quando considerados os dois critérios de análise: em ambos se destacam nas primeiras posições a descrição dos alunos em função da sua mobilização escolar, das suas competências cognitivas, da relação que mantêm com o professor e dos aspectos gerais do seu comportamento. Essa congruência só não se verifica a propósito da apreensão genérica do aluno no seu processo de aprendizagem pois, sendo embora uma categoria usada por bastantes sujeitos, é por eles poucas vezes referida.

A apreensão dos alunos com base nas suas características pessoais, categoria que se revelou tão significativa na representação do bom aluno, do mau aluno e do aluno ideal, em ambos os grupos, aparece agora com pouco significado, também em ambos os grupos. Porventura o que ocorre é que, a pessoa do aluno, o seu estatuto não predominantemente escolar, embora constitua um referencial importante no sistema representacional dos professores, tem contudo poucas condições de ser mobilizado, quando o objecto de representação em jogo tem contornos pouco concretos, deixa de ser este ou aquele aluno, este ou aquele grupo de alunos e passa a ser um objecto mais abstracto, como o são, os alunos em geral.

Como decorre do que foi salientado, embora se registre conformidade entre **os dois grupos de professores**, quanto à importância das referências à mobilização escolar dos alunos e à sua relação com o professor, quando observados os discursos sob o prisma dos indicadores, contudo, essa conformidade não se estende à globalidade das situações postas em destaque, nesta descrição genérica do aluno.

Diferenças estatisticamente significativas só as vamos encontrar na análise por indicadores, aparecendo então, em torno de vários temas e nas categorias relativas aos resultados escolares e às competências cognitivas dos alunos. Estas diferenças sublinham nomeadamente que, os professores em IC, quando comparados aos seus colegas, prestam muito mais atenção que eles aos resultados escolares dos seus alunos e que, os professores de MC, prestam especial atenção às competências cognitivas dos seus alunos, facto que significativamente os distingue dos professores mais jovens na profissão.

A análise avaliativa dos discursos revela, em termos gerais, uma significativa conformidade entre os dois grupos, quando olhamos os discursos em função do critério dos sujeitos: em ambos os grupos predomina ligeiramente e em igual expressão o número de sujeitos que emite sobre os alunos, informação de sentido desfavorável.

Já em função do critério dos indicadores, observa-se que o volume da informação negativa que atravessa os discursos dos professores em IC é, apenas muito ligeiramente, superior ao da positiva, enquanto que, nos professores em MC, o predomínio daquele tipo de informação se afirma de um modo mais expressivo, o que permite admitir que é maior o desencanto que atravessa a relação professor-aluno, neste grupo de professores.

Este facto e a verificação de uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos, neste domínio, permite admitir nos professores com mais tempo de actividade uma atitude mais

desfavorável para com a generalidade dos seus alunos. Trata-se de um fenómeno de desencanto que porventura se estende a outras dimensões da profissão, como nos dá conta o relatório Braga da Cruz e que oportunamente nos referimos.

Observando conjuntamente os discursos dos dois grupos de professores (critério "indicadores"), verificamos que a sua impressão geral dos alunos com quem trabalham, assenta em primeiro lugar na avaliação da mobilização escolar dos alunos (17.6), em segundo lugar na avaliação da relação que mantêm com os seus professores (14.2) e finalmente nos aspectos gerais do seu comportamento na sala de aula (10.). Os professores dirigem também a sua atenção, de um modo ainda expressivo, para os resultados escolares dos alunos (9.3) para as suas competências cognitivas (82.) e para a qualidade da relação que estabelecem com os seus colegas (82.).

	%	n
A1	9.3	79
A2	8.2	69
A3	1.2	10
A4	17.6	149
A5	5.4	46
B1	10.	85
B2	8.2	69
B3	14.2	120
C1	0.1	1
C2	0.8	7
C3	5.4	46
C4	2.	17
C5	0.2	2
D1	4.7	40
D2	2.2	19
D3	0.1	1
D4	2.1	18
E1	3.7	31
E2	0.4	3
E3	1.1	9
F1	0.8	7
G1	-	-
H1	0.6	5
I1	1.5	13
J1	-	-
TT	100.	846

FIG. 54: IG/Distribuição geral das categorias/IC+MC+/indicadores

A atenção dos professores dirige-se pouco para as características pessoais dos alunos (4.7), categoria de apreensão que se revelou bastante significativa quando se pediu aos professores que destacassem dos seus alunos actuais um que se lhes oferecesse como exemplarmente positivo e outro exemplarmente negativo e os descrevessem. Já a propósito da caracterização do aluno ideal, a qual

não se apoia necessariamente num aluno concreto, as referências aos traços da personalidade do aluno, se apresentam com menor expressão. Porventura, sucede que os professores tendem a reparar tanto menos na pessoa do aluno, quanto menos individualizado e concreto é e/ou pode ser o seu olhar.

Comparando as categorias em que se sustenta a descrição geral dos alunos por parte dos professores do IC, com o padrão geral agora referido, podemos dizer que estes professores de aproximam deste padrão, quando concedem prioritária atenção às qualidades de mobilização dos alunos para o trabalho escolar e de relacionamento com o seu professor; distinguem-se, ao valorizarem em menor escala os aspectos gerais do comportamento dos alunos na sala de aula e ao enfatizarem mais os seus resultados escolares.

Aliás, se postularmos a hipótese de igual repartição dos indicadores entre os dois grupos, observa-se que estes professores descrevem os seus alunos através da sua mobilização escolar e da sua relação com o professor, além do que seria de esperar, enquanto que referenciam os seus aspectos gerais de comportamento, menos do que o esperado.

Quanto ao professores em MC, o conjunto das três categorias mais significativas em que assenta a sua impressão geral dos alunos é precisamente o mesmo que encontramos no padrão geral e com a mesma ordenação entre elas; estes professores fazem também assentar esse retrato geral, de um modo muito expressivo, nas competências cognitivas dos alunos.

Em todo o caso, merece registo que, ao descreverem os seus alunos, se referem à natureza da sua mobilização escolar e à sua relação com os professores menos do que seria de se esperar, enquanto que as referências aos aspectos gerais de comportamento e competências cognitivas ultrapassam aquele limiar.

Também neste contexto de análise nos confrontamos com dados que confirmam as investigações a que temos vindo a fazer referência, nomeadamente a de Gilly, situação que porventura nos permite estender aos nossos dados a interpretação psicossociais elaborado pelo autor. Assim, parece admissível dizer-se que é no quadro do papel do professor, tal como a instituição escolar o define, que por complementariedade com ele vimos surgir a representação social do aluno. Espera-se principalmente do professor que instrua e saiba gerir a vida social da turma. Espera-se do aluno, antes de mais, que seja atento e aplicado, e que colabore com o seu professor, respeitando-o e facilitando-lhe a tarefa de gestão da aula. Mais do que as capacidades intelectuais dos alunos ou do que os seus resultados escolares, mais do que as suas qualidades pessoais, é em torno daquelas categorias que se organiza a representação social do aluno, ainda que, as categorias agora referidas, embora menos centrais, joguem também um significativo papel nessa representação.

Um aspecto particularmente marcante da impressão geral dos alunos é o predomínio, ainda que ligeiro, de uma atitude desfavorável relativamente aos alunos.

Com efeito, se admitirmos que o sentido mais ou menos positivo da informação veiculada, nos dá conta da atitude do professor, teremos de concluir naquele sentido, pois que, são 32.3 as informações do sentido positivo no total dos indicadores e de 44. as informações de sentido inverso.

Trata-se aliás de uma situação que confirma o nosso sentimento quanto ao mau estar e desprazer que atravessa a relação pedagógica e a condição docente, situação que, se atendermos aos dados do relatório Braga da Cruz a que atrás fizemos referência, não parece oferecer-se como um dado de expressão meramente local.

1.5.4. Exploração de algumas dimensões particulares da representação

Como se referiu quando apresentámos a estrutura global de entrevista, pediu-se a certa altura aos professores que falassem da generalidade dos alunos com quem estavam a trabalhar. Num primeiro momento o pedido dirigiu-se a uma impressão genérica sobre esses alunos (o seu "retrato geral", que já apresentámos) e depois foram colocadas questões abertas sobre o processo de aprendizagem desses alunos, o seu comportamento, retrato físico e aparência exterior.

As respostas dadas a estas questões foram analisadas com a mesma grelha de análise utilizada a propósito das respostas às questões sobre os diversos tipos de alunos e sobre a própria questão da impressão geral, a qual, como se disse, integra este bloco da entrevista.

Vamos então observar os discursos emitidos pelos professores a propósito daquelas questões. Por um lado procederemos à análise temática, categorial e avaliativa do que é dito e que directamente se relaciona com a questão colocada; por outro lado procuraremos identificar os temas e categorias que não respeitando directamente a temática colocada, são contudo invocados pelos professores. Procederemos a estas análises, utilizando os indicadores como critério.

1.5.4.1. O aluno no processo de aprendizagem

Os **professores em IC** abordam o processo de aprendizagem dos seus alunos sobretudo através das referências à sua mobilização escolar (33.2), seguindo-se por ordem de significação as informações sobre os seus resultados escolares (24.2), competências cognitivas

(19.4), modalidades de aprendizagem (13.7) e finalmente apreensão genérica do aluno no processo invocado (9.5).

	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
A1	24.2	51	16.5	40	20.1	91
A2	19.4	41	18.6	45	19.	86
A3	13.7	29	16.1	39	15.	68
A4	33.2	70	37.6	91	35.5	161
A5	9.5	20	11.2	27	10.4	47
total	100.	211	100.	242	100.	453

FIG. 55: Distribuição das categorias no tema da aprendizagem/IC, MC/indicadores

No âmbito de qualquer das categorias predominam as referências àquilo que o aluno presentemente "é", tendo pouco significado um olhar mais dinâmico sobre o seu percurso escolar. Apenas a propósito dos resultados escolares, ganham alguma expressão as referências ao passado escolar dos alunos (7.8) e às expectativas dos professores quanto ao seu futuro escolar (11.8).

As referências à modalidade de aprendizagem dos alunos são relativamente pouco numerosas, traduzindo porventura dificuldades no desenvolvimento de uma pedagogia mais individualizada, nas condições de trabalho que sabemos dominantes.

A informação veiculada sobre o tema apresenta-se globalmente com um sentido mais positivo que negativo (51.7 e 36.5, respectivamente), verificando-se também esta situação em todas as categorias do tema. Nesse sentido podemos concluir pelo predomínio de uma atitude dos professores que é favorável aos seus alunos neste domínio da aprendizagem, ainda que a atitude de sentido inverso se apresente também com uma forte expressão.

	+		-		+/-		N		total	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
A	51.7	109	36.5	77	10.9	23	0.9	2	100.	211
B	50.	32	29.7	19	7.8	5	12.5	8	100.	64
C	12.	3	8.	2	32.	8	48.	12	100.	25
D	31.6	12	50.	19	2.6	1	15.8	6	100.	38
E	100.	2	-	-	-	-	-	-	100.	2
F	-	-	-	-	-	-	100.	6	100.	6
I	20.	1	60.	3	-	-	20.	1	100.	5
total	45.3	159	34.2	120	10.5	37	10.	35	100.	351

FIG. 56: Distribuição temática das avaliações/IC/indicadores

Ao discorrerem sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos, estes professores invocam também outras temáticas, especialmente as relativas à conduta social dos alunos (18.2), aos

aspectos gerais da sua pessoa (10.8) e ao seu processo de desenvolvimento (7.1).

	IC		MC		total	
	%	n	%	n	%	n
A	60.1	211	72.4	242	66.1	453
B	18.2	64	16.8	56	17.5	120
C	7.1	25	2.4	8	4.8	33
D	10.8	38	3.9	13	7.4	51
E	0.6	2	3.9	13	2.2	15
F	1.7	6	-	-	0.9	6
G	-	-	-	-	-	-
H	-	-	-	-	-	-
I	1.4	5	0.6	2	1.	7
total	100.	351	100.	334	100.	685

FIG. 57: Distribuição temática/IC, MC/indicadores

Os **professores em MC** fazem assentar a sua representação dos alunos no âmbito do processo de aprendizagem, predominantemente nas suas qualidades de trabalho (37.6), seguindo-se o enfoque dado às suas competências cognitivas (18.6), aos seus resultados escolares (16.5), às suas modalidades de aprendizagem (16.1) e finalmente ao seu funcionamento geral no processo em apreço (11.2).

A informação sobre a vida escolar presente do aluno predomina claramente sobre a informação de carácter mais dinâmico, em todas as categorias. É no contexto da categoria relativa aos resultados escolares que contudo ganha alguma expressão uma informação mais dinâmica, referindo-se então os professores especialmente às suas expectativas sobre os resultados escolares futuros dos seus alunos (17.5) e também à evolução do seu rendimento escolar (7.5) e à sua qualidade no passado (7.5).

Quanto à atitude destes professores para com os seus alunos, neste domínio da aprendizagem, parece podermos dizer que ela é tão favorável quanto desfavorável, uma vez que em ambas as condições se registou igual volume de discurso (43.8).

	+		-		+/-		N		total	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
A	43.8	106	43.8	106	10.3	25	2.1	5	100.	242
B	30.4	17	42.9	24	17.9	10	8.9	5	100.	56
C	-	-	62.5	5	-	-	37.5	3	100.	8
D	38.5	5	23.1	3	-	-	38.5	5	100.	13
E	53.8	7	23.1	3	7.7	1	15.4	2	100.	13
F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
I	-	-	50.	1	-	-	50.	1	100.	2
total	40.4	135	42.5	142	10.8	36	6.3	21	100.	334

FIG. 58: Distribuição temática das avaliações/MC/indicadores

Ao discorrerem sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos, estes professores evocam também outras temáticas, embora só a relativa à conduta social dos alunos se apresenta com alguma significativa expressão (16.8).

Comparando os dois grupos podemos concluir que, de novo, destaca-se em ambos os grupos a categoria respeitante às atitudes e comportamentos do aluno face ao trabalho escolar, facto que vem mais uma vez creditar a hipótese de nuclearidade desta dimensão na representação do aluno.

Outras categorias deste importante tema acabam por ocupar lugares que podemos imaginar progressivamente mais periféricos, verificando-se então aí algumas diferenças entre os dois grupos. Assim destaque-se que os professores mais jovens parecem conceder aos resultados escolares mais importância do que lhe concedem os seus colegas, situação que já se tinha registado noutros contextos de produção do discurso. Em contrapartida os professores de MC parecem conferir às competências cognitivas dos seus alunos mais atenção do que a que é prestada pelos seus colegas, situação que também tivemos oportunidade de verificar noutros contextos de produção do discurso.

Ambos os grupos invocam outras temáticas quando se lhes pediu para falarem do processo de aprendizagem dos seus alunos, sendo de sublinhar que em ambos os grupos se destacam as referências à conduta social dos alunos, aliás com pesos relativos muito próximos.

A atitude dominante nesta dimensão da representação dos alunos não é a mesma em ambos os grupos. Com efeito enquanto que nos professores mais jovens predomina uma atitude favorável - ainda que mantenha significativa expressão a sua inversa -, no outro grupo, acusando o desencanto e desgaste que são comuns no meio da carreira, é a atitude desfavorável que parece prevalecer.

1.5.4.2. Conduta social dos alunos

No contexto do sub-bloco de questões relativas à conduta social dos alunos, os professores foram questionados sobre aspectos gerais do comportamento dos alunos na sala de aula, sobre a relação, entre eles e sobre a relação com o professor.

O volume de informação emitido pelos **professores em IC** neste contexto do discurso dirigiu-se preferencialmente para as relações que os alunos mantêm entre si (51.1), vindo depois as referências à relação dos alunos com o seu professor (27.7) e finalmente os aspectos gerais de comportamento e disciplina (21.2). O predomínio

das referências à relação entre os alunos, só a tínhamos encontrado quando estes professores descreveram o bom aluno. Em todos os outros contextos do discurso que nos foi dado analisar, a categoria dominante, neste domínio da conduta social dos alunos, foi sempre a relativa à relação professor-aluno.

	IC		MC		total	
	%	n	%	n	%	n
B1	21.2	104	22.7	83	21.8	187
B2	51.1	251	41.6	152	47.1	403
B3	27.7	136	35.6	130	31.1	266
total	100.	491	100.	365	100.	856

FIG. 59: Distribuição das categorias no tema da conduta social/IC, MC/indicadores

Estes professores sustentam a apreensão da relação entre os alunos sobretudo na qualidade mais ou menos harmoniosa dessa relação (53.8). Assumem ainda significativa expressão as referências às interferências na coesão entre os alunos (15.5) e é ainda prestada alguma atenção aos processos de influência entre os alunos (6.8).

Quanto à relação do aluno com o seu professor, podemos dizer que a informação diz respeito de um modo muito próximo, quer às dimensões mais instrucionais dessa relação (49.3), quer às suas dimensões mais afectivas (50.7). Em todo o caso podemos dizer que as categorias mais vezes utilizadas são, em primeiro lugar, a que nos remete para a avaliação das atitudes e comportamentos dos alunos relativamente à autoridade do professor (34.6) e depois a que evoca a tonalidade afectiva da relação (28.7).

Quanto aos aspectos gerais do comportamento do aluno a atenção do professor dirige-se sobretudo ao modo como o aluno se comporta no seu presente escolar (95.2).

Predominam neste tema as informações de sentido negativo (40.9) sobre as de sentido positivo (35.2).

	+		-		+/-		N		total	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
B1	27.6	48	46.6	81	23.	40	2.9	5	100.	174
B2	35.4	81	39.3	90	13.1	30	12.2	28	100.	229
B3	50.	44	34.1	30	9.1	8	6.8	6	100.	88
total	35.2	173	40.9	201	15.9	78	7.9	39	100.	491

Fig. 60: Distribuição das avaliações no tema da conduta social/IC/indicadores

Ao nível das categorias esta tendência observa-se sobretudo a propósito das referências aos aspectos gerais do comportamento do aluno na sala de aula (46.6 e 27.6 de informação negativa e positiva,

respectivamente), mas também, embora com muito menos significado nas referências à relação entre os alunos (39.3 e 35.4 de informação negativa e positiva, respectivamente). Já quando os professores descrevem a relação que os alunos estabelecem com eles, tendem a emitir informação positiva em volume superior à negativa (50. e 34.1, respectivamente).

Quando consideramos a massa total da informação (tema da conduta social e temas associados), verificamos que se confirma a tendência própria da globalidade do tema, ou seja, o predomínio da informação do sentido negativo (43.8 e 33.1 de informação negativa e positiva, respectivamente).

Ao descreverem a conduta social dos alunos, estes professores invocam outras temáticas, mas a sua atenção centra-se bastante nas dimensões inerentes àquele tema. Por isso apenas o tema da aprendizagem merece algum destaque ao mobilizar 10.1 da massa da informação, podendo ainda referir-se o tema das características gerais da pessoa do aluno, que representa 4.5 da informação.

	IC		MC		total	
	%	n	%	n	%	n
A	10.1	63	15.6	88	12.7	151
B	78.4	491	64.7	365	71.9	856
C	2.1	13	3.	17	2.5	30
D	4.5	28	12.1	68	8.1	96
E	2.2	14	3.4	19	2.8	33
F	1.1	7	0.5	3	0.8	10
G	-	-	0.5	3	0.3	3
H	-	-	0.2	1	0.1	1
I	1.4	9	-	-	0.8	9
total	100.	626	100.	564	100.	1190

FIG. 61: Distribuição temática/IC, MC/indicadores

Nos discursos dos **professores em MC** as referências à relação dos alunos entre si (41.6) predominam sobre as que remetem para a relação do aluno com o seu professor (35.6) e para os aspectos gerais da conduta do aluno (22.7).

Observe-se que em todos os outros contextos de análise dos discursos, o maior volume de informação sobre a conduta social dos alunos, recaiu sempre na relação do aluno com o seu professor.

No âmbito da categoria aqui dominante - relação entre colegas -, é-nos dado observar que a atenção dos professores se dirige preferencialmente para a avaliação da qualidade mais ou menos adequada daquela relação (57.9), sendo também bastante expressiva a atenção dedicada à existência de interferências na coesão entre os alunos (29.5).

Relativamente à relação dos alunos com os seus professores a sua descrição assenta predominantemente nas dimensões mais afectivas da relação, especialmente no que se refere à sua qualidade mais ou menos harmoniosa (46.2). Contudo, os aspectos mais instrumentais da relação pedagógica têm também algum relevo, nomeadamente no que toca ao respeito do aluno pela autoridade do professor (21.5).

Relativamente aos aspectos gerais da conduta do aluno na aula, a atenção dos professores dirige-se sobretudo ao modo como eles se comportam no presente (79.5), embora tenha alguma expressão o enfoque prestado à evolução da conduta do aluno (16.9).

Predomina neste tema da conduta social dos alunos a informação de sentido positivo (44.4), relativamente à de sentido contrário (34.8). Trata-se aliás de uma tendência que observamos em todas as categorias do tema e que é especialmente notória quando é abordada a relação do aluno com o seu professor (54.3 e 27.1 de informação positiva e negativa, respectivamente).

	+		-		+/-		N		total	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
B1	43.9	47	36.4	39	15.	16	4.7	5	100.	107
B2	41.	77	36.7	69	12.2	23	10.1	19	100.	48
B3	54.3	38	27.1	19	12.9	9	5.7	4	100.	70
total	44.4	162	34.8	127	13.2	48	7.7	28	100.	365

FIG. 62: Distribuição das avaliações no tema da conduta social/MC/indicadores

Apesar do que acabou de ser dito, é interessante observar que, no volume total da informação emitida no contexto do discursos em análise, a informação negativa (41.8) predomina ligeiramente sobre a positiva (37.2). Trata-se de uma alteração que obviamente decorre dos temas associados pelos professores à descrição da conduta social dos seus alunos.

De entre os temas associados, merecem destaque os relativos à apreensão do aluno no quadro da aprendizagem (15.6) e às suas características gerais (12.1).

Comparando os dois grupos de professores podemos concluir que a sua avaliação da conduta social dos alunos parece assentar predominantemente na relação que eles entre si estabelecem. A relação que o aluno estabelece com o seu professor aparece aqui em segundo lugar nos dois grupos, ainda que a sua distância relativamente àquela categoria, seja menor, no grupo MC.

Ao nível das sub-categorias mais significativas podemos, observar que há dimensões partilhadas entre os dois grupos. É o que sucede a propósito da atenção dedicada à avaliação da qualidade mais ou menos harmoniosa da relação entre os alunos, às interferências na sua coesão, ao respeito pelo professor, à tonalidade afectiva da relação que com ele estabelecem e aos aspectos gerais da conduta na aula. Contudo, o peso destas sub-categorias diverge, bem como diverge a posição relativa entre elas, como exemplarmente ocorre no âmbito da categoria da relação professor-aluno. Por outro lado há sub-categorias particularmente significativas num grupo e que não o são no outro, como é o caso das referências aos fenómenos de influência entre os alunos no grupo de IC e à evolução da conduta do aluno na sala de aula no caso dos professores em MC.

Ambos os grupos associam a este tema referências ao processo de aprendizagem dos seus alunos, ainda que no grupo de MC, elas tenham um peso mais expressivo. De destacar que neste grupo, também o tema relacionado com as características gerais do aluno sobressai como tema associado, sendo pouco expressivo no grupo de professores em IC - trata-se de uma tendência que já observámos noutros contextos de discurso e que dá bem conta do significado daquela dimensão na representação do aluno nos professores em MC.

Relativamente às atitudes dos professores para com os seus alunos, quando os avaliam em função da sua conduta social, podemos dizer que nos grupos de IC parece predominar ligeiramente uma atitude desfavorável, enquanto que no grupo de MC se observa a situação inversa. Registe-se que esta tendência acaba por se estender ao volume total da informação produzida neste contexto de discurso, quer num grupo, quer no outro.

1.5.4.3. Retrato físico dos alunos. Sua aparência exterior

Na resposta a esta questão os professores evocaram quer os aspectos que têm a ver com a limpeza, arranjo, beleza, vestimenta dos seus alunos (aspecto exterior), quer aspectos que são mais do foro do desenvolvimento físico.

Uns e outros foram dimensões pouco relevantes ao longo dos discursos dos professores e a propósito das quais os professores elaboraram pouco, mesmo quando expressamente confrontados com elas.

Não deixa de ser surpreendente esta quase ausência do corpo na fala dos professores. Talvez o uniforme "jean" tenha nisso alguma responsabilidade, mas em todo o caso isso não parece ser suficientemente convincente como explicação. Seria por isso interessante explorar no futuro esta aparente marginalização do corpo na comunicação pedagógica.

Observando então a distribuição da informação, podemos ver que nos **professores em IC** predominam as referências ao desenvolvimento físico dos alunos (32.3 do total da informação), representando as informações sobre o aspecto exterior dos alunos 22.8 do conjunto da informação.

	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
A1		2		4		6
A2		4		1		5
A3		-		-		-
A4		6		3		9
A5		-		1		1
TA	5.2	12	4.7	9	5.	21
B1		6		-		6
B2		10		9		19
B3		14		2		16
TB	12.9	30	5.7	11	9.7	41
C1		2		4		6
C2	32.3	75	12.5	24		99
C3		12		22		34
TC	38.4	89	26.	50	32.8	139
D1		10		19		29
D2		16		4		20
D3	22.8	53	30.2	58	26.2	111
D4		7		3		10
TD	37.1	86	43.8	84	40.1	170
E1		14		21		35
E2		-		2		2
E3		-		8		8
E4		-		1		1
TE	6.	14	16.7	32		46!
F		-	1.6	3	0.7	3
G		-		-		-
H		-		-		-
I		-		-		-
J	0.4	1	1.6	3	0.9	4
total	100.	232	100.	192	100.	424

FIG. 63: Distribuição das categorias/IC, MC/indicadores

Relativamente a qualquer das categorias referidas a informação veiculada é predominantemente positiva, ainda que a propósito dos aspectos do desenvolvimento físico, a informação negativa assumia significativa expressão (50.7 e 38.7 positiva e negativa, respectivamente).

No total das menções produzidas a propósito destas questões (incluindo portanto os temas associados), predominam também as de sentido positivo (47.) sobre as de sentido negativo (31.), embora isto não aconteça com todos os temas.

	+		-		+/-		N		total	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
A	25.	3	75.	9	-	-	-	-	100.	12
B	23.3	7	50.	15	10.	3	16.7	5	100.	30
C	48.7	43	33.7	30	13.5	12	4.5	4	100.	89
D	54.7	47	15.1	13	4.7	4	25.6	22	100.	86
E	64.3	9	35.7	5	-	-	-	-	100.	14
J	-	-	-	-	-	-	100.	1	100.	1
total	47.	109	31.	72	8.2	19	13.8	32	100.	232

FIG. 64: Distribuição temática das avaliações/IC/indicadores

A informação associada distribui-se por outras temáticas, especialmente pela relativa à conduta social do aluno (12.9).

Há no entanto algumas categorias exteriores a este tema que também merecem destaque, como sejam as que congregam a informação relativa à cultura e estilo de vida dos alunos (6.9) e ao estatuto sócio-económico da sua família (6.).

Nos **professores em MC** as referências ao aspecto exterior dos alunos (30.2) predominam francamente sobre aquelas que evocam aspectos relacionados com o seu desenvolvimento físico (12.5).

Relativamente a esta última dimensão é igual o peso relativo das informações do sentido positivo e negativo; no que respeita ao aspecto exterior dos alunos predominam as menções de sentido positivo (51.7), havendo uma massa significativa de informações cujo sentido nos foi difícil detectar e a que atribuímos por isso uma significação neutra (37.9).

	+		-		+/-		N		total	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
A	-	-	88.9	8	11.1	1	-	-	100.	9
B	9.1	1	36.4	4	45.5	5	9.1	1	100.	11
C	28.	14	26.	13	32.	16	14.	7	100.	50
D	36.9	31	27.4	23	4.8	4	31.	26	100.	84
E	9.4	3	84.4	27	6.3	2	-	-	100.	32
F	-	-	-	-	-	-	100.	3	100.	3
J	-	-	-	-	-	-	100.	3	100.	3
total	25.5	49	39.1	75	14.6	28	20.8	40	100.	192

FIG. 65: Distribuição temática das avaliações/MC/indicadores

No volume total da informação (temas associados, inclusivé), predomina aquela que faz passar alguma coisa de negativo sobre o aluno (39.1), ainda que todos os outros tipos de avaliações assumam aqui expressivo significado.

De entre os temas associados às questões colocadas, só merece destaque o relativo ao Aluno e sua Família (16.7 do total dos indicadores), sendo os restantes muito pouco expressivos.

Ao nível das categorias, apresentam interessante expressão as referências aos aspectos gerais do desenvolvimento do aluno (11.5), às suas características de personalidade e carácter (9.9) e ao estatuto sócio-económico da sua família (10.9).

Comparando os dois grupos podemos observar que os professores de IC prestam mais atenção que os seus colegas aos aspectos relacionados com o desenvolvimento físico dos alunos, enquanto que os professores em MC se pronunciam mais sobre questões de arranjo, vestimenta, beleza, limpeza dos seus alunos.

No grupo mais jovem a atitude revelada para com os alunos, no quadro das dimensões em apreço, é predominantemente positiva, tendência que se mantém quando consideramos a generalidade da informação associada. No outro grupo de professores, o volume total da informação é predominantemente negativa; contudo, considerando apenas o conjunto das dimensões em apreço, observa-se o domínio da informação do sentido contrário. Neste sentido, podemos dizer que, a atitude dos professores para com os seus alunos, parece ser predominantemente favorável, quando eles são considerados sob o ponto de vista do seu retrato físico e aparência exterior.

Quanto ao tipo de informação associada também os dois grupos de professores se distinguem, uma vez que os professores em IC mobilizam sobretudo informação relativa à conduta social do aluno, enquanto que o outro grupo invoca em primeiro lugar aspectos relacionados com a sua família.

Estes são pois os aspectos que se nos oferece destacar, das respostas dadas pelos professores às questões que lhe foram colocadas sobre os alunos do Ensino Secundário Geral com quem estavam a trabalhar.

-.-

1.6. Representação do aluno

Operacionalmente, definimos a representação do aluno a partir dos discursos produzidos pelos professores em resposta às questões abertas da nossa entrevista e que respeitavam ao bom aluno, aluno ideal, mau aluno e generalidade dos alunos.

Trata-se de um procedimento que nos permite reunir a informação proveniente dos diversos contextos dos discursos, com vista a obtermos uma visão globalizadora sobre o objecto da representação em estudo.

Mais uma vez, o que nos interessa é detectar, a partir da informação os elementos em que essa visão assenta (e que operacionalmente indentificámos como as dimensões da representação) e identificar a avaliação inerente a essa informação (que operacionalmente identificámos com a atitude que lhe subjaz).

Consequentemente procedemos, por um lado a uma análise temática e categorial e por outro, a uma análise avaliativa. Dado o facto de o critério dos indicadores, se ter vindo a revelar mais diferenciador do que o critério dos sujeitos e visto que, com a presente análise dos dados pretendemos realçar conclusivamente o essencial, é exclusivamente naquele tipo de análise que assentamos a apresentação destes resultados.

1.6.1. Análise temática e categorial

Observados os dados do conjunto da amostra, os temas que se oferecem como principais sustentáculos da representação do aluno, são, por ordem de importância, o da aprendizagem (47.2), da conduta social do aluno (27.4) e das suas características gerais (13.6).

Ind.	A		B		C		D		E		F		G		H		I		total	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
IC	47.9	464	29.5	286	4.4	43	11.6	112	4.	39	1.	10	0.3	3	0.5	5	0.6	6	100.	968
MC	46.3	398	24.6	214	7.4	64	15.9	137	3.7	32	0.7	6	-	-	0.1	1	0.9	8	100.	860
total	47.2	862	27.2	500	5.9	107	13.6	249	3.9	71	0.9	16	0.2	3	0.3	6	0.8	14	100.	1828

FIG. 66: Distribuição temática/IC, MC, IC+MC/indicadores

Trata-se de uma configuração temática igual à que podemos observar nos diversos contextos de discurso, quando igualmente considerado o conjunto da amostra. Aquela configuração temática também a registamos quando olhamos separadamente os dados relativos a cada um dos professores.

Estes factos permitem-nos confiar que porventura através destes temas e da sua ordenação nos confrontamos justamente com as principais dimensões da representação do aluno e sua respectiva estrutura hierárquica.

Em todo o caso, apesar de cada grupo de professores privilegiar igualmente estes temas, e com igual ordenação hierárquica, contudo, registam-se diferenças entre eles, alcançando algumas delas significado estatístico. Com efeito, os professores em IC invocam aspectos da aprendizagem dos alunos e da sua conduta social além do esperado, enquanto que se referem a quem desse limiar, às suas características gerais. Precisamente em sentido inverso, observa-se que os professores em MC invocam as questões da aprendizagem e conduta social dos alunos a quem do esperado, ultrapassando esse limiar quando se trata de referir as características gerais e aliás também, características de desenvolvimento dos alunos.

Reforça-se que, sujeitos os dados ao teste X^2 e no contexto da análise A, se observa a existência de diferenças estatisticamente significativa entre os dois grupos ($X^2 = 23.3964$; $df = 8$; $P = .0029$), ainda que a mesma não se traduza de um modo particularmente expressivo em nenhum dos temas considerados. Apesar disso, merece destaque o facto de os professores em IC concederem às questões da conduta social dos alunos, mais atenção do que a esperada, registando-se a situação inversa com os seus colegas; já quanto às questões do desenvolvimento e das características gerais dos alunos os professores mais novos, evocam-nos menos do que seria de esperar, enquanto que elas ocorrem nos discursos dos professores em MC, mais vezes do que as esperadas.

Porventura, o que nos é dado inferir a partir destes dados é que, os dois grupos de professores, sustentam a sua representação do aluno nas mesmas dimensões gerais e que a configuração hierárquica dessa representação é provavelmente a mesma, ainda que o peso relativo de algumas dimensões varie de grupo para grupo.

Trata-se aliás de uma conclusão que vai no sentido da conclusão sobre a representação do aluno constatada na pesquisa realizada por Gilly. Também este autor só observou diferenças entre os diversos grupos de professores no respeitante ao peso relativo das dimensões das representações. Diferenças afectando a própria estrutura da representação, só foram detectadas quando os professores desempenhavam papéis profissionais diferentes, como foi o caso dos professores de ensino regular e especial.

A admitirmos a interpretação de Gilly, esta situação deve-se ao impacto, no universo representacional dos professores, das normas e valores da instituição e das suas expectativas de papel relativamente aos profissionais que emprega.

	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
A1	11.8	114	6.9	59	9.5	173
A2	5.5	53	10.1	87	7.7	140
A3	1.1	11	1.7	15	1.4	26
A4	22.6	219	20.9	180	21.8	399
A5	6.9	67	6.6	57	6.8	124
A6	-	-	-	-	-	-
B1	6.4	62	7.7	66	7.	128
B2	9.3	90	6.5	56	8.	146
B3	13.8	134	10.7	92	12.4	226
C1	0.1	1	0.1	1	0.1	2
C2	0.6	6	0.7	6	0.7	12
C3	2.9	28	4.4	38	3.6	66
C4	0.6	6	2.2	19	1.4	25
C5	0.2	2	-	-	0.1	2
D1	7.6	74	11.6	100	9.5	174
D2	2.	19	2.9	25	2.4	44
D3	0.2	2	0.1	1	0.2	3
D4	1.8	17	1.3	11	1.5	28
E1	2.7	26	1.5	13	2.1	39
E2	0.1	1	0.6	5	0.3	6
E3	1.2	12	1.6	14	1.4	26
F1	1.	10	0.7	6	0.9	16
G1	0.3	3	-	-	0.2	3
H1	0.5	5	0.1	1	0.3	6
I1	0.6	6	0.9	8	0.8	14
J1	-	-	-	-	-	-
TT		968		860		1828

FIG. 67: Distribuição categorial/IC, MC, IC+MC/indicadores

Quando discriminamos mais o nosso ângulo de análise e observamos o que ocorre na amostra, ao nível das categorias, verificamos que as três principais categorias se situam nos três principais temas. Assim, a categoria mais usada para descrever os alunos situa-se no tema principal e é a que foca os aspectos de mobilização escolar do aluno (21.8 do total de indicadores), a segunda categoria mais usada situa-se no tema que ocupa a segunda posição e é a que evoca a relação dos alunos com os seus professores (12.4) e finalmente, em terceiro lugar, situam-se duas categorias, uma do primeiro tema (resultados escolares dos alunos: 9.5) e outra do terceiro tema mais forte (características da personalidade do aluno: 9.5).

Observa-se pois uma notável congruência entre a análise temática e a análise categorial uma vez que, as mais significativas categorias a partir das quais os alunos são descritos, se situam nos temas de maior impacto nesta descrição.

Se observarmos o que ocorreu nos diversos contextos de produção do discurso e para a totalidade da nossa amostra, merece destaque o facto de encontrarmos sempre em todos eles a mesma categoria principal, isto é, aquela que evoca as qualidades de mobilização do aluno para as actividades e vida escolar.

Quando observamos os dois grupos de professores no contexto dos dados em apreço, verificamos que nos de IC as categorias mais privilegiadas e a sua ordenação hierárquica é a mesma que a verificada para o conjunto da amostra, com exceção da referência às características de personalidade dos alunos que não ocupam aqui um lugar destacado. Em todo o caso, pressupondo a hipótese de equilibrada distribuição dos dados, podemos observar que estes professores descrevem os alunos através dos seus resultados escolares, qualidades de mobilização escolar e relação com o professor de um modo além do esperado, enquanto que os descrevem através das suas características morais e de personalidade aquém do limiar do esperado.

No caso dos professores em MC, as dimensões mais fortes nos seus discursos são as mesmas da amostra total, com exceção dos resultados escolares que não caem nas três dimensões mais fortes. Contudo, só a categoria principal se mantém na mesma posição; por outro lado, inversamente aos seus colegas, estes professores recorrem à invocação dos resultados escolares dos seus alunos, das suas qualidades de mobilização escolar e da sua relação com o professor aquém do que seria de esperar, enquanto que os descrevem através das suas características de personalidade, de um modo mais expressivo do que seria de esperar.

Aliás, algumas destas diferenças intergrupais, vêm a apresentar significação estatística.

Assim, no contexto da análise B, observa-se que os dois grupos diferem significativamente entre si a propósito dos temas da aprendizagem ($X^2=26.0761$; $df=4$; $P=.000$), da conduta social dos alunos ($X^2=5.5962$; $df=2$; $P=.0609$) e da sua família ($X^2=6.5272$; $df=2$; $P=.0383$).

Relativamente ao tema da aprendizagem essa diferença obtém um registo igualmente significativo do ponto de vista estatístico a propósito dos resultados escolares dos alunos (mais usados do que seria de esperar pelos professores em IC e usados aquém do limiar esperado pelos professores em MC) e das suas competências cognitivas (com as quais se regista uma situação precisamente inversa).

Nos outros temas, em nenhuma das categorias se registam diferenças estatisticamente significativas, embora mereça destaque o facto de, os professores mais novos, se referirem aos alunos através dos seus aspectos gerais de comportamento e das características culturais das suas famílias menos vezes do que seria de esperar, verificando-se nos professores em MC, a situação inversa.

Em suma, parece que podemos concluir que a variável trabalhada introduz algumas diferenças com significado estatístico quando olhamos as categorias em que se sustenta a apreensão do aluno.

No contexto dos temas mais significativos, essas diferenças levam-nos a pensar que os professores mais novos olham mais para o produto do processo de ensino-aprendizagem (os resultados escolares), enquanto que os professores com mais experiência se centram mais no aluno, como sujeito portador de determinadas competências. Talvez que, embora com algumas desvirtuações, esta situação possa ser compreendida à luz dos psicólogos educacionais mais em voga, num e noutro tempo de entrada na profissão; parece ser particularmente o caso dos professores mais antigos, cujo início de actividade coincide com um período onde a psicologia das aptidões apresentava ainda um impacto público de significativa importância.

Em termos da conduta social dos alunos, os professores mais velhos na profissão, parecem dirigir expressiva atenção para aqueles aspectos que interferem com a generalidade do processo da aula, enquanto que os professores mais novos se preocupam menos com isso; eles concentram muito a sua atenção nos aspectos relacionais da conduta, nomeadamente os relativos à relação do aluno com o seu professor.

A distribuição mais equilibrada da atenção dos professores em MC, pelos diversos aspectos da conduta social dos alunos, parece evidenciar uma maior descentração por parte destes professores e até uma menor implicação emocional na relação pedagógica, o que compreensivelmente decorre de uma maior experiência profissional.

Outra diferença interessante, embora sem significado estatístico, respeite ao maior significado que a pessoa do aluno assume na representação dos professores de MC. Trata-se de uma situação que observámos em diversos contextos de análise e que reforça em nós a ideia de uma maior centração destes professores no aluno - nas suas competências, às vezes nas suas modalidades de aprendizagem, na sua pessoa. Talvez o contraponto deste aspecto resida na concessão de uma maior atenção ao produto da educação, e à relação do aluno com o seu professor, por parte dos professores em IC, fruto de uma maior preocupação em termos de performance instrucional e de gestão da sala de aula, aliás naturais em quem se inicia na profissão. Por outro lado, talvez também não sejam alheios a esta situação os novos conteúdos da formação de professores.

Assim, parece que podemos concluir que, em torno de algumas dimensões importantes se registam interessantes diferenças entre os dois grupos, quando aprofundamos a análise das grandes dimensões gerais.

Contudo, apesar destas diferenças (que aliás também se registam num ou noutro aspecto menos central da representação), podemos concluir que, pelo menos naquela que parece ser a categoria mais "central" da representação, ambos os grupos se encontram. Ou seja, na representação de ambos os grupos, a categoria que aponta para as qualidades da motivação e trabalho dos alunos, parece gozar de um estatuto indiscutivelmente prioritário.

Ou seja, a representação do aluno parece orientar-se centralmente por àquele que permanece o designio maior da instituição escolar - instruir - e parece continuar a concebê-lo prioritariamente assente naquelas qualidades de trabalho particularmente caras à chamada pedagogia tradicional: atenção, esforço, trabalho, persistência...

1.6.2. Análise avaliativa

Observando os dados no conjunto da amostra (indicadores), podemos verificar que as avaliações positivas predominam sobre as negativas (45.5 e 36.5, respectivamente) facto que nos permite concluir que prevalece, em relação aos alunos, uma atitude mais favorável que desfavorável. Contudo, a diferença entre os dois tipos de avaliações é relativamente pequena, pelo que, devem sublinhar a força que igualmente assume, nas atitudes destes professores, uma orientação de sentido desfavorável em relação aos seus alunos. Aliás, recorde-se que na descrição geral dos alunos, o peso relativo dos dois tipos de avaliações é praticamente igual (32.3 e 33.3, de avaliações positivas e negativas, respectivamente).

	+		-		+/-		N		total	
	%	n	%	n	%	n	%	n		
IC	46.1	446	33.3	322	10.6	103	10.	97	100.	968
MC	45.5	391	40.6	349	6.3	54	7.7	66	100.	860
total	45.5	837	36.5	671	8.5	157	8.9	163	100.	1828

FIG. 68: Distribuição geral das avaliações/IC, MC/indicadores

Aquela configuração das avaliações também a encontramos quando observamos os dados relativos a cada grupo de professores, se bem que se registam interessantes diferenças entre eles.

Com efeito, os professores em IC, produzem avaliações acima das esperadas, no caso das avaliações positivas, ambivalentes e neutras e abaixo desse limiar no caso das avaliações negativas. Pelo contrário, os professores em MC produzem avaliações abaixo das esperadas, no caso das avaliações positivas, ambivalentes e neutras e acima desse limiar no caso das negativas.

Esta diferença entre os dois grupos, obtem validação estatística, no teste do X^2 ($X^2=19.576$; $df=3$; $P=.000$).

Estes dados parecem indicar que, apesar de em ambos os grupos prevalecer uma atitude ligeiramente mais favorável que desfavorável, contudo, nos professores mais novos, a atitude face aos seus alunos é mais positiva do que a dos professores com mais anos de carreira. Em todo o caso, a diferença inter-grupos pode decorrer bastante do peso assumido pelas avaliações ambivalentes e neutras no conjunto da informação daqueles professores, facto que nos leva a encarar com

alguma reserva a conclusão atrás apontada. O peso destas avaliações nos professores de IC podem traduzir sobretudo uma dificuldade de juízo decorrente da sua pouca experiência profissional, e pode também traduzir uma certa fluidez e ainda inconsistência da direcção da atitude.

Apesar do resultado global e da diferença entre os dois grupos, não podemos deixar de acentuar o grande impacto apresentado pelas avaliações negativas em qualquer das condições.

Trata-se de uma situação que não pode deixar de andar associada a um significativo mau estar ou pelo menos a um grande desencanto na relação com os alunos. Ao que parece não é um estado de espírito exclusivo dos professores em MC, antes se estende mesmos aos recém-chegados à profissão e pode encontrar suporte noutros trabalhos empíricos realizados no nosso País. Porventura, não é alheio a esta situação o descontentamento que atravessa a classe docente e que, nomeadamente o relatório Braga da Cruz, veio mostrar.

1.6.3. Análise Estrutural

Os dados relativos à representação do aluno (BA+ID+MA+IG)/indicadores (1), foram sujeitos à análise de similitude (Genstat 5, versão 2.2), sendo-nos dado observar, por um lado, o surgimento de dois ou três níveis de agrupamento das categorias (clusters) e por outro lado, a existência de categorias não agrupáveis, para um nível de 95. de similitude.

(1) Realizámos esta análise, apenas a partir das diversas categorias dos três temas principais

Agrupamentos hierarquizados ao nível de 95. da similitude: IC+MC**1º**

- A1 (Resultados escolares)
- B2 (Relação aluno/aluno)
- A5 (Aspectos gerais da aprendizagem)
- B1 (Aspectos gerais do comportamento)
- A2 (Competências cognitivas)
- D1 (Traços da personalidade e carácter)

2º

- A3 (Modalidades da aprendizagem)
- D4 (Idade)
- D2 (Cultura)
- D3 (Aspecto exterior)

Não agrupável

- B3 (Relação professor-aluno)
- A4 (Mobilização escolar)

Agrupamentos hierarquizados ao nível de 95. de similitude: IC**1º**

- A1 (Resultados escolares)
- B3 (Relação professor-aluno)

2º

- A2 (Competências cognitivas)
- A5 (Aspectos gerais da aprendizagem)
- B1 (Aspectos gerais do comportamento)
- D1 (Traços da personalidade e carácter)
- B2 (Relação aluno-aluno)

3º

- A3 (Modalidades da aprendizagem)
- D2 (Cultura)
- D4 (Idade)
- D3 (Aspecto exterior)

Não agrupável

- A4 (Mobilização escolar)

Agrupamentos hierarquizados ao nível de 95. de similitude: MC**1º**

- A1 (Resultados escolares)
- A5 (Aspectos gerais da aprendizagem)
- B2 (Relação aluno-aluno)
- B1 (Aspectos gerais do comportamento)
- A2 (Competências cognitivas)
- B3 (Relação professor-aluno)
- D1 (Traços da personalidade e de carácter)

2º

- A3 (Modalidades de aprendizagem)
- D4 (Idade)
- D3 (Aspecto exterior)
- D2 (Cultura)

Não agrupável

- A4 (Mobilização escolar)

FIG. 69: RA/análise estrutural, distribuição dos agrupamentos IC+MC, IC,MC

Assim e para o conjunto da amostra, o primeiro agrupamento associa algumas categorias relativas ao tema da aprendizagem (resultados escolares, aspectos gerais da aprendizagem e competências cognitivas), com categorias relativas à conduta social dos alunos (relação aluno-aluno e aspectos gerais do seu comportamento) e ainda com a categoria referente às características pessoais do aluno.

A estrutura interna deste primeiro cluster é muito mais semelhante à do primeiro cluster dos professores de MC do que, ao do mesmo cluster, dos seus colegas. A única diferença daqueles relativamente ao conjunto da amostra, reside no facto de neles o primeiro agrupamento de semelhanças incluir também a categoria relativa à relação professor-aluno.

No caso dos professores em IC o primeiro agrupamento associa apenas uma categoria do tema da aprendizagem (os resultados escolares) e uma da conduta social do aluno (relação professor-aluno).

No segundo agrupamento e para a totalidade da amostra, encontramos associados ainda uma categoria do tema da aprendizagem - as modalidades de aprendizagem - e as restantes categorias do tema das características gerais dos alunos (idade, cultura e aspecto exterior).

Nos professores de MC o segundo agrupamento inclui precisamente as mesmas categorias, observando-se pois mais uma vez, uma estrutura de semelhanças praticamente igual à do conjunto da amostra.

Já nos professores em IC, confrontamo-nos com um segundo agrupamento substancialmente diferente. Assim, neste segundo agrupamento, estes professores associam duas categorias do tema da aprendizagem (competências cognitivas e aspectos gerais da aprendizagem) com duas da conduta social (aspectos gerais do comportamento e relação aluno-aluno) e com a referência aos traços de personalidade e carácter dos alunos.

Por outro lado, é só no caso destes professores que se destaca um terceiro nível de agrupamentos, o qual agrega todas as categorias que encontramos no segundo cluster da totalidade da amostra e dos professores em MC.

Como categorias não agrupáveis temos, no caso da totalidade da amostra, as categorias relativas à relação professor-aluno e à mobilização escolar deste. Observada a estrutura da representação de cada um dos dois grupos de professores verifica-se que, nas duas situações, apenas é retida como categoria inagrupável a relativa à mobilização escolar dos alunos. Qualquer destas categorias, representa o pico mais forte na distribuição das frequências.

Com base nestes dados gostaríamos de salientar que o esquema que parece ser dominante (o núcleo central?) na estrutura

representacional dos dois grupos de professores, é aquele que remete para o trabalho escolar dos alunos, para a qualidade da sua mobilização em torno das actividades de aprendizagem. Em todo o caso, interrogamo-nos se o que faz a sua força não pode vir a contribuir para a sua própria fraqueza. Com efeito, devido à sua força, esta categoria como que se autonomiza, se separa, de toda a restante estrutura e portanto, a representação com que continua a sua estruturação um tanto à margem daquela categoria e através de esquemas que aglomeram as outras em níveis sucessivos de similitude. Só quando a análise desce aos 40. (IC+MC e IC) e 45. (MC) de similitude é que aquela categoria deixa de aparecer como inagrupável.

Depois, a estrutura da representação dos dois grupos apresenta uma diferença bem nítida. Com efeito, nos professores em IC destaca-se claramente um pequeno segundo esquema dominante constituído pelas referências aos resultados escolares do aluno e às relações deste com o professor. Não encontramos nos professores em MC uma diferenciação daqueles organizadores; eles encontram-se inseridos no vasto primeiro cluster deste grupo, o qual aliás, se assemelha muito ao segundo cluster dos professores em IC. Portanto, nestes, a estrutura da representação do aluno parece apresentar-se hierarquicamente mais diferenciada, sendo que essa maior diferenciação introduz como principal diferença inter-grupos a ênfase dos resultados escolares e da relação professor-aluno por parte dos professores mais jovens.

Que significado podemos encontrar neste diferença? Talvez ela indicie uma maior preocupação destes professores consigo próprios, uma maior auto-centração, uma maior atenção ao seu próprio desempenho. Talvez o jovem professor se avalie - ou espere a avaliação dos outros - a partir dos resultados dos seus alunos e da maior ou menor consideração que estes lhe prestam. Trata-se de preocupações que a prática profissional ajuda a encarar com menor ênfase, com menor dramatismo, facto que porventura explica o menor destaque que as categorias correspondentes a estas atitudes assumem na estrutura da representação dos professores de MC.

Sublinhe-se ainda a maior proximidade existente entre a estrutura hierárquica das semelhanças na totalidade da amostra e nos professores em MC e isto apesar do volume global da informação jogar ligeiramente a favor dos professores mais jovens (53./IC; 47.5/MC). Aquele facto pode porventura levar-nos a admitir que a representação do aluno que é dominante na escola, assenta prioritariamente na estrutura dominante no grupo de professores com mais tempo de actividade.

Este facto torna-se relativamente compreensível se admitirmos que aquilo que mais distingue a representação dos dois grupos em termos de estrutura de semelhanças (primeiro cluster do IC), é legível à luz de factores que um natural percurso de desenvolvimento de carreira ajuda a controlar. Aliás, se assim for e no contexto da análise estrutural a que se procedeu, nada de verdadeiramente

grupos de professores. O que mais os diferencia é previsivelmente absorvível num normal processo de desenvolvimento da carreira.

.

..

2. Representação do conflito professor-aluno

2.1. Aspectos gerais. Grelha de análise

Identificam-se neste tema as situações de sala de aula protagonizadas por um ou mais alunos, de um modo não compatível com as expectativas do professor, com a sua definição normativa do contexto educativo, nas suas dimensões instrucional e socio-relacional.

Trabalhou-se num primeiro momento a situação considerada pelo professor como inadequada ao contexto de sala de aula, num segundo momento uma situação que traduz igualmente conflito mas, eventualmente, de natureza mais grave do que o primeiro, a situação de indisciplina e, num terceiro momento, trabalharam-se conjuntamente as duas situações (situação de conflito).

Relativamente à representação das situações inadequadas considerámos como unidade de contexto todo o bloco da entrevista relativo a este tema e aí recolhemos a informação pertinente, sobretudo a partir de descrições de situações mas também a partir das opiniões dos professores. A informação trabalhada respeita ao significado que a situação tem para o professor e também ao modo como ele se relaciona com essas situações, como as gere. Pareceu-nos enriquecedor proceder também ao levantamento das fontes, causas da situação, sempre que o professor sobre elas se pronunciou, embora esta questão, contrariamente às duas anteriores, não lhe tenha sido expressamente colocada. Visámos através deste levantamento proceder à análise de um aspecto da estrutura da representação em estudo, aspecto que no decurso da leitura flutuante das entrevistas nos pareceu apresentar uma interessante expressão.

Relativamente à representação das situações de indisciplina, recolhida mais através de opiniões formuladas do que de descrições de situação, ela foi trabalhada tomando como unidade de contexto a resposta do professor à questão que sobre o assunto expressamente lhe foi colocada e que remete essencialmente para a significação que a situação tem para ele.

A representação do conflito é operacionalmente definida pelo tratamento conjunto dos dados das duas situações anteriores.

Os temas principais da grelha de análise visam pois dar conta da significação da situação (Tema A), das fontes/causas do conflito (Tema B) e da reacção do professor à situação (Tema C).

Relativamente **ao tema A "Significação da situação"**, foram tomadas como unidade de registo todas as unidades de sentido que remetem quer para atitudes e comportamentos dos alunos (1) quer para as explicações do professor que por vezes com elas surgem associadas e que clarificam a sua significação. Estas explicações correspondem de certo modo à necessidade sentida pelos professores de explicarem porque é que uma dada atitude ou comportamento é por eles considerada inadequada ao contexto ou mesmo reveladora de indisciplina. Por outro lado a significação da situação também não é independente de todo o contexto constituído pelo bloco temático e portanto assume-se que há um trabalho de inferência que permite compreender o significado da situação, já que é esta que nos importa e não um inventário dos comportamentos inadequados ou indisciplinados.

Relativamente **ao tema B, "Fontes da situação de conflito"** foram tomadas como unidades de registo as unidades de sentido que expressam uma associação entre a situação inadequada e/ou de indisciplina e algo que é visto como a sua raiz, a sua fonte geradora, mais ou menos próxima, mais ou menos directa.

Relativamente **ao tema C, "Gestão das situações de conflito"**, foram tomadas como unidades de registo as unidades de sentido indicadoras das atitudes e comportamentos assumidos pelos professores relativamente às situações de conflito.

Observemos agora a **grelha de análise** utilizada:

A. Significado da situação de conflito

A.1 Processo aula

Abrange situações que interferem com os aspectos gerais de funcionamento da aula, com a sua normal organização, as suas habituais regras de funcionamento.

(1) Foram consideradas apenas as atitudes e comportamentos dos alunos do ensino secundário unificado e relativos ao ano lectivo em causa; situações relativas ao passado só foram codificadas quando era claro que se tratava de alunos do unificado e que isso não introduzia alterações na VI considerada (IC, MC).

Exemplos:

- . Estavam a fazer muito barulho
- . Quase que era necessário um professor só para ele
- . sempre que há qualquer coisa, desatam numa gargalhada

A.2 Produção

Abrange situações expressamente nefastas e mesmo impeditivas do adequado desenvolvimento de um aspecto particular do processo de funcionamento da aula: a produção, o trabalho. Pode aqui tratar-se quer de trabalho escolar do ou dos próprios alunos directa e activamente envolvidos na situação, quer do trabalho de outro ou outros colegas, quer do trabalho do professor, quer ainda do trabalho escolar em geral.

Exemplos:

- . Chegavam mesmo a dizer que não lhes apetecia... (fazer nada)
- . Planeavam quase... "hoje não vamos fazer nada".
- . Não consigo dar as aulas que eu quero... por causa do comportamento deles.

A.3 Relação entre alunos

Abrange situações com impacte negativo na qualidade da relação entre os alunos ou na própria dinâmica da turma.

Exemplos:

- . levou atrás três inocentes
- . Teve intervenções grosseiras dentro da aula, em resposta a colegas
- . Tem um tipo de comportamento um tanto agressivo com os colegas.

A.4 Relação Professor - Aluno

Abrange situações que traduzem um questionamento (explícito ou implícito) do professor (da sua pessoa e/ou do seu desempenho de papel de gestor do processo) ou situações que simplesmente põem em causa a qualidade da relação com ele.

Exemplos:

- . Num tom muito agressivo vieram ter comigo... "Oh! Stôra é verdade, não sei o quê?".
- . Ele voltou-se para mim: "então se não ouviu, vá lavar os ouvidos".
- . O professor diz, "amanhã é o texte", caem todos em cima, "Oh, não".

A.5 Características pessoais

Abrange situações cuja significação é dada por referência a características da pessoa, a traços de personalidade e/ou a intenções atribuídas aos sujeitos directa e activamente envolvidos e que são consideradas de natureza negativa e condenável. O que é enfatizado é pois a significação psicológica e/ou psico-social da situação.

Exemplos:

- . Ele não se integra
- . Há qualquer bloqueio que ele tem em relação às pessoas
- . São atitudes de uma certa, não propriamente agressividade, mas sim de um exibicionismo.

A.6 Outros

Agrupa situações várias, não incluíveis nas sub-categorias anteriormente consideradas.

Exemplos:

- . As aulas que estão ao lado... podem perturbar.
- . Há determinados alunos que fazem observações que não são muito adequadas.
- . A indisciplina para mim é colectiva.

B. FONTES DE CONFLITO

B.1 O aluno. A Turma

Coloca-se no próprio aluno ou na turma, a fonte geradora das situações de conflito.

Exemplos:

- . Pretendem experimentar o professor
- . É impertinente e mal educado
- . É próprio da idade.

B.2 O professor

Coloca-se no professor a fonte geradora da situação de conflito.

Exemplos:

- . É necessário um determinado perfil para ser professor
- . É muito difícil disciplinar a intervenção deles
- . Também é um facto, eu dou mais aos complementares do que aos unificados.

B.3 A Escola

Coloca-se na escola, no seu funcionamento - incluindo aqui o funcionamento dos "outros" professores - a fonte geradora das situações de conflito.

Exemplos:

- . Isso em parte depende da escola
- . Tenho tido sorte... tenho ficado em escola como...
- . Também já há um mês e tal, sem aulas...

B.4 A Família

Coloca-se na família e/ou na natureza das relações intra-familiares a fonte geradora das situações de conflito.

Exemplos:

- . Problemas graves com a família
- . Ninguém o apoia em casa
- . O pai deturpou um pouco a situação

B.5 Vários

Atribuições várias não incluídas nas anteriores sub-categorias, mas que pela sua expressão não justificam a abertura de novas categorias.

Exemplos:

- . Esta situação foi um pouco extra-aula.
- . Um pouco erro também do que se aprende na Faculdade
- . Estavam habituados a professores muito mais velhos.

C. GESTÃO DAS SITUAÇÕES DE CONFLITO

C.1 Previne as situações

Comportamentos relativos a processos de gestão da sala de aula que visam criar condições não favorecedoras da eclosão do conflito.

Exemplos:

- . Começo porque eles tenham um papel activo, participem... façam os seus trabalhos, os organizem
- . Decidimos, como são 2 horas seguidas... uma vez de quinze em quinze dias (fazer) um trabalho, (em) que eles escolheriam o tema
- . Faço muitos exercícios.

C.2 Usa estratégias intermédias

Comportamentos que recorrendo ao diálogo, mais ou menos autoritário, procuram influir no comportamento do(s) aluno(s): conversa, aconselha, ajuda nas soluções, estimula, elogia, avisa, persuade, repreende... Cabem também nesta categoria condutas não verbais que visam igualmente influir no comportamento do(s) aluno(s): aproxima-se, olha...

Exemplos:

- . Quando as coisas não correm bem, converso com eles, faço-lhes ver o que é que está mal
- . Quando começam a chatear, a pessoa avisa
- . Eu chamei-o uma, duas vezes, a atenção...

C.3 Reorganiza a situação

Comportamentos que visam resolver o conflito através de uma redefinição da situação educativa, de uma intervenção reestruturadora do processo de ensino/aprendizagem e/ou reparadora das condições da sua produção.

Exemplos:

- . Fui tentando, fui fazendo experiências
- . Fui... arranjar outra sala
- . Diversificar a estratégia, e tentar encontrar a que melhor se adequa.

C.4 Reorganiza a situação com recurso à negociação

Comportamentos que visam resolver o conflito através de uma redefinição da situação educativa, mas que envolve os alunos no próprio processo de redefinição.

Exemplos:

- . Falei com eles... que vissemos todos o que é que estava mal.

C.5 Usa estratégias autoritárias que visam pôr fim à situação

Comportamentos mais ou menos severos que visam parar a situação, deter de imediato a sua ocorrência: gritos, repreensões severas, ordens, proibições, castigos, ameaças, expulsões...

Exemplos:

- . Já a pus na rua uma série de vezes
- . Não merece estar aqui, portanto retire-se e tem uma falta disciplinar
- . Mandando calar, elevando talvez um pouco o tom de voz.

C.6 Recorre a ajudas do exterior

Comportamentos que envolvem o recurso a autoridades exteriores à sala de aula (Pais, Director de Turma, Conselho Directivo, Conselho de Turma, Conselho Disciplinar...) com vista à resolução ou co-resolução da situação.

Exemplos:

- . Na altura disse que ia falar com o Director de Turma
- . E então eu fui ao Conselho Directivo
- . Tentei junto dos pais esclarecer a situação.

C.7 Ignora

Comportamentos em que o professor simula não ver o que está a ocorrer.

Exemplos:

- . Faço de propósito por não perceber
- . Eu prefiro ignorar
- . Às vezes prefiro nem ouvir.

C.8 Outros

Comportamentos vários não inseridos nas sub-categorias anteriormente referidas.

Exemplos:

- . Normalmente resolvo estas coisas imediatamente
- . Aborreço-me com eles.

..-

2.2. Representação da situação inadequada

2.2.1. Análise temática e categorial

Relativamente à **significação das situações inadequadas** ao contexto de sala de aula (critério de análise: sujeitos), **os professores em IC** categorizam prioritariamente aquelas situações que são reveladoras de um confronto com o professor, com o seu poder disciplinador e/ou com a sua pessoa (78.6) e, em segundo lugar, as situações que afectam o funcionamento normal das aulas e a produção (sobre ambas, pronunciam-se 42.9 dos professores). Estes professores pronunciam-se em terceiro lugar, sobre as situações que traduzem um funcionamento pessoal dos alunos por si considerado

inadequado (35.7) e em quarto lugar sobre as situações reveladoras de uma má relação com os colegas ou de uma censurável dinâmica da turma (21.4).

Significação da Situação Inadequada				
	IC		MC	
	%*	n	%*	n
A1	42.9	6	66.7	10
A2	42.9	6	20.	3
A3	21.4	3	20.	3
A4	78.6	11	60.	9
A5	35.7	5	26.7	4
A6	7.1	1	-	-
total		14		15

FIG. 70: Distribuição categorial/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total de sujeitos (IC:14; MC: 15)

Os **professores em MC**, embora concedam também grande significado às situações que traduzem um confronto com o professor (60.), conferem no entanto importância prioritária às situações que afectam o normal funcionamento da aula (66.7). Pronunciam-se em terceiro lugar, sobre as situações que traduzem um inadequado funcionamento pessoal dos alunos, tal como sucede com os professores em IC, ainda que lhe concedam um menor peso (26.7) e em quarto lugar, colocam as situações que traduzem uma má relação com os colegas ou uma censurável dinâmica da turma (novamente tal como os professores em IC e quase com igual percentagem (20)) e também em quarto lugar, colocam as situações que afectam a produção, o trabalho (20.).

Em termos percentuais podemos pois sublinhar que, relativamente à representação da situação inadequada, os professores em IC e MC não conferem a primeira prioridade ao mesmo tipo de situações e, diferem bastante na importância que concedem às situações que afectam a produção; em termos de ordem, ambos os grupos colocam nos dois primeiros lugares as situações que afectam o funcionamento normal da aula e a relação professor-aluno ainda que em posição relativa inversa e também ambos concordam em conferir a terceira e quarta posição respectivamente às situações que traduzem um funcionamento pessoal censurável e àquelas que traduzem uma má relação entre colegas, e uma má dinâmica da turma, respectivamente.

Apesar de se registarem estas diferenças percentuais, com base no número de professores que usam uma e/ou outra das categorias, elas não são no entanto estatisticamente significativas.

Se observarmos a ordenação das situações tendo como referência não o número de professores que sobre elas se pronunciam, mas o número de vezes que o fazem, isto é, os indicadores, podemos

observar que, congruentemente com a análise anterior, são novamente as situações que afectam o funcionamento normal da aula e as que afectam a relação com o professor que surgem nos dois primeiros lugares, embora e também mais uma vez em posição inversa nos dois grupos. Nos **professores em IC** as situações que afectam a relação com o professor encontram-se em primeiro lugar (40.6 do total dos indicadores) e as que afectam o processo geral da aula em segundo (25); pelo contrário nos **professores em MC** as situações que afectam o funcionamento normal da aula encontram-se em primeiro lugar (37.) e em segundo, mas com uma diferença percentual insignificante, situam-se as situações que afectam a relação com o professor (35.6).

Significação da Situação Inadequada						
	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
A1	25.	24	37.	27	30.2	51
A2	17.7	17	9.5	7	14.2	24
A3	3.1	3	4.1	3	3.6	6
A4	40.6	39	35.6	26	38.5	65
A5	9.4	9	13.7	10	11.2	19
A6	4.2	4	-	-	2.4	4
total	100.	96	100.	73	100.	169

FIG. 71: Distribuição das categorias/IC, MC, IC+MC/indicadores

Também relativamente a estes dados as diferenças encontradas não se revelaram estatisticamente significativas. Apesar disto, parece interessante reforçar que, se admitirmos a hipótese de igual distribuição dos dados em ambos os grupos, podemos observar que relativamente às situações que afectam o normal funcionamento da aula, os professores em IC situam-se aquém do resultado esperado, e os seus colegas de MC além desse limiar; pelo contrário relativamente às situações que afectam a relação professor-aluno, os professores mais novos situam-se além do limiar esperado, verificando-se o inverso nos professores em MC. Esta análise concede pois algum crédito à conclusão de que o atentado ao normal funcionamento da aula tem mais impacte no sistema representacional dos professores em MC do que no dos seus colegas, enquanto que a violação das regras estruturadoras da relação professor-aluno, tal como o professor as concebe, ganha maior expressão na representação dos professores mais novos do que no dos seus colegas.

Como já foi referido, os professores não foram expressamente questionados a propósito das **fontes de conflito**. Contudo, pareceu-nos tratar-se de um elemento interessante da estrutura da representação deste tipo de situações e sobre o qual aliás, espontaneamente alguns professores se pronunciaram.

Fonte da Situação Inadequada					
	IC		MC		
	%*	n	%*	n	
B1	80.	8	88.9	8	
B2	40.	4	33.4	3	
B3	20.	2	-	-	
B4	20.	2	22.2	2	
B5	30.	3	11.1	1	
total		10		9	

FIG. 72: Distribuição das categorias/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total de sujeitos (IC:10; MC:9)

Relativamente à situação inadequada pronunciaram-se 66.7% e 60.% dos professores que integram respectivamente o grupo IC e MC. Regista-se proximidade de posições no ordenamento das respostas percentualmente trabalhadas, quer quando considerados os sujeitos, quer quando considerados os indicadores. Assim, tendo como critério os sujeitos, destaque-se que, quer os professores em IC (80.%), quer os professores em MC (88.9%) atribuem prioritariamente ao aluno a origem da situação. Repare-se que não se trata necessariamente de responsabilizar moralmente o aluno, uma vez que nem sempre o surgimento da situação corresponde a um comportamento intencionalmente direcionado. Frequentemente o professor apesar de ver no aluno a raiz da situação, enquadra tal fenómeno nas características naturais do aluno, ou em características consideradas próprias da sua etapa de desenvolvimento.

É interessante registar que, em segundo lugar, os professores vêm em si próprios a origem da situação, ainda que com um registo percentual bastante inferior ao anterior (40.% para os professores em IC e 33.4% para o grupo MC).

Nem nas categorias destacadas, nem em qualquer outra, se registam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Quanto à análise por indicadores, também ela revela o mesmo tipo de orientação, embora com diferenças assinaláveis nos seus respectivos pesos: em primeiro lugar os professores vêm no aluno a raiz da situação (38.2% e 57.1% para os professores em IC e MC respectivamente) e em segundo lugar em si próprios (29.4% e 25.% para os professores em IC e MC respectivamente).

Fonte da Situação Inadequada						
	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
B1	38.2	13	57.1	16	46.8	19
B2	29.4	10	25.	7	27.4	17
B3	8.8	3	-	-	4.8	3
B4	5.9	2	10.7	3	8.1	5
B5	17.6	6	7.1	2	12.9	8
total	100.	34	100.	28	100.	62

FIG. 73: Distribuição das categorias/IC, MC, IC+MC/indicadores

Também em função dos indicadores se regista a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Em todo o caso, merece destaque o facto de, a admitirmos a hipótese de igual distribuição dos indicadores entre os dois grupos, os professores em IC atribuírem aos alunos a raiz da situação, aquém do que seria de esperar e a si próprios, além desse limiar, verificando-se entre os professores em MC precisamente a situação inversa.

Assim, parece que, mais do que os seus colegas, os professores em MC põem fora de si a fonte da situação, enquanto que os professores em IC parecem mais abertos a auto-questionarem-se. Em todo o caso, espantosamente, e para os dois grupos, quase tudo parece jogar-se no círculo fechado da relação professor-aluno.

Como podemos observar, os professores diferem nas **estratégias** privilegiadas quando se trata de reagir a situações por si definidas como inadequadas ao contexto da aula.

Com efeito, tendo em conta os sujeitos, os professores em IC privilegiam as estratégias autoritárias (84.6, referindo em segundo lugar estratégias intermédias (76.9), enquanto que os professores em MC privilegiam as estratégias intermédias (84.6), referindo em segundo lugar o recurso a estratégias autoritárias (61.5).

Gestão da Situação Inadequada				
	IC		MC	
	%*	n	%*	n
C1	15.4	2	15.4	2
C2	76.9	10	84.6	11
C3	30.8	4	23.	3
C4	-	-	-	-
C5	84.6	11	61.5	8
C6	15.4	2	23.	2
C7	23.	3	-	-
C8	30.8	4	23.	3
total		13		13

FIG. 74: Distribuição das categorias/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total de sujeitos (IC:13; MC:13)

Se tivermos em conta uma análise percentual com base nos indicadores, regista-se igual situação: as estratégias mais referidas pelos professores em IC são as autoritárias (40.4), seguindo-se as estratégias intermédias (31.3), enquanto os professores em MC referem em primeiro lugar as estratégias intermédias (46.4) e em segundo lugar as autoritárias (26.2).

Sublinhe-se o facto de as estratégias que implicam o recurso pelos professores a uma reorganização da situação terem algum significado na análise por sujeitos (grupo IC: 30.8; grupo MC: 23.), mas aparecerem poucas vezes no seu discurso, já que na análise por indicadores ocupam apenas 5.1 no grupo de IC e 6. no grupo MC.

A reorganização da situação com recurso à negociação com os alunos, portanto uma reorganização participada, é muito pouco expressiva, em qualquer das condições do grupo IC e simplesmente não aparece no grupo MC.

Observados os dados segundo o critério dos indicadores, regista-se uma importante diferença entre os dois grupos, ainda que não se chegue a alcançar a significância estatística ($\chi^2=12.7$; $df=7$; $P=.076$). A diferença apresenta-se particularmente expressiva no caso da "ignorância" das situações, estratégia que é usada além do esperado pelos professores em IC e bastante aquém desse limiar pelos professores em MC. Embora sem igual alcance, é de referir o que ocorre com as estratégias intermédias e as autoritárias: em torno delas parece estruturar-se uma interessante diferença entre os dois grupos, com o grupo em IC a tender mais para as primeiras, e o grupo com mais prática de trabalho a orientar-se mais pelas segundas, nesta situação de conflito em análise.

Gestão da Situação Inadequada						
	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
C1	7.1	7	4.8	4	6.	11
C2	31.3	31	46.4	39	38.3	70
C3	5.1	5	6.	5	5.5	10
C4	1.1	1	-	-	0.5	1
C5	40.4	40	26.2	22	33.9	62
C6	4.1	4	8.4	7	6.	11
C7	5.1	5	-	-	2.7	5
C8	6.1	6	8.4	7	7.1	13
total	100.	99	100.	84	100.	183

FIG. 75: Distribuição das categorias/IC, MC, IC+MC/indicadores

Se admitirmos que os professores mais jovens na carreira passam por sistemas de formação em princípio mais modernos e mais atravessados por discursos inovadores então, talvez seja sobretudo à luz do seu posicionamento na linha de desenvolvimento da carreira, que podemos interpretar o seu tipo de gestão do conflito. Provavelmente é a sua inexperiência e conseqüente insegurança que marcam muito claramente as suas práticas (autoritárias), ou pelo menos a sua representação delas, mesmo em situações de conflito, que podem não assumir gravidade de maior.

Observe-se também, que aquela que se apresenta como a principal significação da situação inadequada em cada grupo, parece guardar

interessante continuidade com as estratégias privilegiadas. Assim, parece que quanto mais centrada na relação professor-aluno mais se recorre a estratégias autoritárias, e quanto mais a representação se foca no processo aula (e mais experiência se tem), mais espaço se dá, a estratégias menos severas.

Já no que respeita às fontes do conflito, a sua relação com as estratégias de gestão não parecem ser tão claras, particularmente no grupo de IC. Verdade que a raiz da situação se coloca preferentemente no aluno e que esta atribuição se associa normalmente a um olhar desvalorizado sobre ele, que afasta qualquer expectativa quanto ao seu contributo positivo para a resolução da situação. Em todo o caso, que impacte tem em termos de gestão, o facto de os professores - particularmente os professores em IC - também se verem a si próprios como fonte da situação?! Trata-se com efeito de uma dimensão que parece assumir um papel pouco funcional na dinâmica da representação, já que, na (representação da) prática, muito pouco o seu estilo de gestão é por eles questionado.

Se pretendermos clarificar o que ocorre com a totalidade da nossa amostra (indicadores), podemos dizer que a significação da situação é em primeiro lugar atribuída à perturbação da relação professor-aluno (38.5) e em segundo lugar à perturbação do processo geral da aula (30.2); a fonte da situação é em primeiro lugar atribuída aos alunos (46.8) e em segundo lugar aos professores (27.4); finalmente, na gestão da situação inadequada os professores referem-se em primeiro lugar a estratégias intermédias (38.3) em segundo lugar a estratégias autoritárias (33.9).

.-

2.3. Representação da situação de indisciplina

2.3.1. Análise temática e categorial

No que respeita às situações de indisciplina, é interessante notar que ambos os grupos, no que respeita à **significação da situação**, concedem o primeiro lugar às situações que afectam a relação com o professor, que põem em causa o professor e isto, quer com base na frequência dos sujeitos, quer na frequência dos indicadores (85.7 e 53.8, respectivamente para o grupo IC e MC - portanto apesar de tudo percentagens bem diferentes).

Significação da Situação de Indisciplina					
	IC		MC		
	%*	n	%*	n	
A1	14.3	2	46.2	6	
A2	7.1	1	15.4	2	
A3	21.4	3	30.8	4	
A4	95.7	12	53.8	7	
A5	28.6	4	30.8	4	
A6	-	-	23.1	3	
total		14		13	

FIG. 76: Distribuição categorial/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total de sujeitos (IC:14; MC: 13)

Significação da Situação de Indisciplina						
	IC		MC		total	
	%	n	%	n	%	n
A1	7.3	3	19.1	9	13.6	12
A2	7.3	3	8.5	4	8.	7
A3	17.1	7	19.1	9	18.2	16
A4	53.7	22	31.9	15	42.	37
A5	14.6	6	12.8	6	13.6	12
A6	-	-	8.5	4	4.5	4
total	100.	41	100.	47	100.	88

FIG. 77: Distribuição das categorias/IC, MC, IC+MC/indicadores

Destaque-se que o grupo IC concede o segundo lugar às situações reveladoras de um censurável funcionamento pessoal do aluno quando considerados os sujeitos (28.6) e às situações que afectam a relação entre os alunos ou a dinâmica da turma quando considerados os indicadores (17.). O grupo de MC concede o segundo lugar às situações que afectam o processo da aula quando considerados os sujeitos (46.2) e com base nos indicadores, concede essa posição às situações que afectam a relação entre os alunos, (tal como sucede com o grupo IC) e em igual percentagem às situações que afectam o normal funcionamento da aula (19.1).

No posicionamento relativo face às outras situações, os dois grupos divergem, quer quando consideradas as percentagens sobre a frequência de sujeitos, quer sobre a dos indicadores. É interessante registar que, nos dois grupos, e no quadro das duas análises a que nos vimos referenciando, a perturbação da produção do trabalho, merece um registo pouco significativo.

Também neste domínio as diferenças encontradas não se revelam estatisticamente significativas.

Apesar disso, merece destaque (se admitirmos igualdade na repartição dos indicadores entre os dois grupos) o facto de os professores em IC apenas a propósito das situações que afectam a relação professor-aluno se encontrarem além dos resultados esperados, enquanto que os professores em MC só nesta situação se

encontrem aquém desse limiar. Trata-se de um dado que sublinha a diferença de peso das diversas situações na representação da indisciplina por parte dos dois grupos. Apesar de igualmente prioritárias nos dois grupos, as referências à relação professor-aluno são muito mais expressivas no grupo de professores mais novos do que no grupo em MC; inversamente quase todas as outras situações são mais expressivas neste último grupo, muito especialmente as que evocam a perturbação do normal funcionamento da aula.

Assim, parece que na representação das situações de conflito particularmente gravosas, ambos os grupos privilegiam as dimensões relacionais da situação, (particularmente da relação professor-aluno), ainda que, no caso dos professores em MC, o lado mais instrumental da situação (o modo como decorre a aula) apresenta também um peso muito expressivo.

Entre o significado de situação inadequada e de situação de indisciplina jogam-se pois linhas de clara continuidade.

Relativamente à situação de indisciplina são muito poucos os professores que se pronunciam sobre as suas **fontes**: são 13.3% e 20% nos grupos de IC e MC respectivamente.

É muito interessante no entanto verificar que todos os sujeitos que se pronunciam concordam em atribuir aos alunos a fonte da indisciplina (100% em IC e MC) e que em termos de indicadores, embora parcos, é também na categoria "aluno" que eles se concentram (IC: 75.; MC:80.).

Fontes da Situação de Indisciplina				
	IC		MC	
	%*	n	%*	n
B1	100.	2	100.	3
B2	-	-	33.3	1
B3	-	-	-	-
B4	50.	1	-	-
B5	-	-	33.3	1
total		2		3

FIG. 78: Distribuição das categorias/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total de sujeitos (IC: 2; MC: 3)

Fontes da Situação de Indisciplina						
	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
B1	75.	3	80.	8	78.6	11
B2	-	-	10.	1	7.1	1
B3	-	-	-	-	-	-
B4	25.	1	-	-	7.1	1
B5	-	-	10.	1	7.1	1
total	100.	4	100.	10	100.	14

FIG. 79: Distribuição das categorias/IC, MC, IC+MC/indicadores

Grande proximidade pois entre os dois grupos e também expressiva congruência com o que observámos a propósito da relação das fontes da situação inadequada.

Relativamente à **gestão da situação de indisciplina**, os professores, não tendo sido directamente questionados sobre a questão, não se pronunciam muito sobre ela, ainda que os professores em MC o façam de um modo mais significativo (IC: 33.3; MC: 53.3).

Contudo, é muito interessante observar que, enquanto os professores em IC novamente nesta situação atribuem a primeira posição à gestão autoritária e a segunda à gestão intermédia, quer tendo em conta a percentagem dos sujeitos, quer a dos indicadores (gestão autoritária: 60% e 44%, gestão intermédia: 20% e 22.2%, respectivamente nos sujeitos e indicadores), os professores em MC, nesta situação mais gravosa que a situação inadequada, atribuem a mesma posição a ambos os tipos de gestão e isto quer tendo em conta os sujeitos, quer os indicadores (50% e 37,1% respectivamente nos sujeitos e indicadores). Ou seja, também aqui os professores em IC priorizam a gestão mais severa das situações, enquanto que os professores em MC, deixem de diferenciar os dois tipos de gestão em termos de prioridade conferindo-lhes igual peso. Apesar das diferenças registadas, elas não apresentam significado estatístico.

Gestão da Situação de Indisciplina				
	IC		MC	
	%*	n	%*	n
C1	-	-	25.	2
C2	20.	1	50.	4
C3	-	-	12.5	1
C4	-	-	-	-
C5	60.	3	50.	4
C6	40.	2	12.5	1
C7	-	-	-	-
C8	20.	1	12.5	1
total		5		8

FIG. 80: Distribuição das categorias/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total dos sujeitos (IC: 5; MC: 8)

Gestão da Situação de Indisciplina						
	IC		MC		total	
	%	n	%	n		
C1	-	-	11.4	4	9.1	4
C2	22.2	2	37.1	13	34.1	15
C3	-	-	5.7	2	4.5	2
C4	-	-	-	-	-	-
C5	44.4	4	37.1	13	38.6	17
C6	22.2	2	2.9	1	6.8	3
C7	-	-	-	-	-	-
C8	11.1	1	5.7	2	6.8	3
total	100.	9	100.	35	100.	44

FIG. 81: Distribuição das categorias/IC, MC, IC+MC/indicadores

Sublinhe-se que as estratégias de reorganização pedagógica da situação e da reorganização negociada ou são pouco expressivas ou, sobretudo, simplesmente não obtêm registo, facto que nos faz lembrar a "exterioridade" e a "implicação negada", encontradas por Benavente (1990), no grupo maioritário de professores, que foram objecto da sua pesquisa.

Se observarmos o padrão geral da nossa amostra (indicadores), podemos destacar que os professores atribuem a significação da situação de indisciplina, antes de mais, e de um modo muito significativo, à perturbação da relação professor-aluno (42.); a fonte da situação, é esmagadoramente atribuída aos alunos (78.6); a gestão da situação, distribui-se prioritariamente pelas estratégias autoritárias (38.6) e intermédias (34.1).

.-

2.4. Representação da situação de conflito

2.4.1. Análise temática e categorial

Podemos concluir pela observação dos registos que a **abordagem global da situação de conflito** reforça, em termos de **significação**, as situações que afectam a relação com o professor e as que afectam o funcionamento normal das aulas como as duas situações mais expressivas nos dois grupos de sujeitos, embora divergindo novamente na sua ordenação: assim, tendo em conta os sujeitos, os professores em IC pronunciam-se em maior número relativamente às situações que afectam a relação com o professor (93.3) e em segundo lugar, bem distinto deste, pronunciam-se sobre as situações que afectam o processo de regular funcionamento de aula (53.3); no

grupo de MC, pelo contrário o primeiro lugar vai para as situações que afectam o processo aula (80.) e o segundo lugar para as situações que afectam a relação professor-aluno (73.3).

Significação da Situação de Conflito							
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	total
IC	19.7	14.6	7.3	44.5	10.9	2.5	100.
n	27	20	10	61	15	4	137
MC	30.	9.2	10.	34.2	13.3	3.3	100.
n	36	11	12	41	16	4	120
total	24.5	12.1	8.6	39.7	12.1	3.1	100.
n	63	31	22	102	31	8	257

FIG. 82: Distribuição das categorias/IC, MC, IC+MC/indicadores

Se tomarmos como referência os indicadores, são igualmente estas as situações retidas nos dois primeiros lugares, agora pela mesma ordem, ainda que com pesos diferentes nos dois grupos: na categoria relativa à relação com o professor caem 44.5 e 34.2 dos indicadores dos grupos do IC e MC respectivamente e na categoria processo aula caem 19.7 e 30. dos indicadores dos grupos de IC e MC respectivamente.

Significação da Situação de Conflito							
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	total
IC	53.3	46.7	33.3	93.3	53.3	6.7	
n	8	7	5	14	8	1	15
MC	80.	33.3	46.7	73.3	40.	20.	
n	12	5	7	11	6	3	15

FIG. 83: Distribuição das categorias/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total de sujeitos de cada grupo (IC: 15; MC: 15)

Registe-se que, também nesta análise conjunta das situações de conflito, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Contudo, se admitirmos uma equitativa distribuição dos indicadores pelos dois grupos, observa-se que os professores em IC invocam as situações que perturbam o processo de aula menos do que seria de se esperar, enquanto que os seus colegas se encontram além desse limiar; já a propósito de situações perturbadoras da relação professor-aluno, observa-se justamente o inverso do que atrás foi descrito.

Esta diferença, encontrada em tantas situações de análise, parece-nos pois bastante expressiva, ainda que devamos sublinhar que as situações representadas pelos professores como afectando a relação com ele ou como constituindo um confronto com a sua pessoa ou com o seu papel de gestor da sala de aula, são aqueles que em qualquer das condições de análise ocupam sempre o primeiro ou o segundo lugar, mais frequentemente o primeiro.

Relativamente à **fonte** das situações de conflito e tendo-se pronunciado em ambos os grupos 73.3 dos sujeitos, confirmam-se aqui as análises precedentes: quer tendo em conta os sujeitos, quer os indicadores, e quer num grupo, quer noutro, a categoria em que recai uma maior percentagem é aquela que atribui aos alunos a fonte - embora não necessariamente a responsabilidade moral - da situação. Também em segundo lugar (num segundo distante lugar), e com grande diferença percentual inter-grupos, os professores consideram-se a si próprios a fonte do conflito.

Fontes do Conflito					
	IC		MC		
	%*	n	%*	n	
B1	81.8	9	100.	11	
B2	36.4	4	27.3	3	
B3	18.2	2	-	-	
B4	27.3	3	18.2	2	
B5	27.3	3	18.2	2	
total		11		11	

FIG. 84: Distribuição das categorias/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total de sujeitos de cada grupos (IC: 11; MC: 11)

Fontes do Conflito						
	IC		MC		total	
	%	n	%	n	%	n
B1	42.1	16	63.2	24	52.6	40
B2	26.3	10	21.1	8	23.7	18
B3	7.9	3	-	-	3.9	3
B4	7.9	3	7.9	3	7.9	6
B5	15.8	6	7.9	3	11.8	9
total	100.	38	100.	38	100.	76

FIG. 85: Distribuição das categorias/IC, MC, IC+MC/indicadores

Não se registaram pois diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, pelo que não se confirma a hipótese inicial, ainda que mereça destaque o facto de os professores em IC fazerem menos referências ao aluno do que seria de se esperar e ligeiramente

mais ao professor, verificando-se com os professores em MC justamente a situação inversa.

Parece ser compreensível, à luz da significação do conflito, a atribuição causal formulada a seu propósito. Com efeito, se as situações são categorizadas como situação de conflito prioritariamente quando o professor se sente posto em causa pelo aluno, na sua pessoa ou no exercício do seu papel, é natural que coloque prioritariamente no outro a causa da situação. Não se questionando preferencialmente a si próprio, fica por aquele mecanismo, remediada a incômoda situação gerada pelo questionamento da sua pessoa e/ou da sua autoridade, por parte do aluno.

Relativamente à **gestão** das situações de conflito, confirma-se aqui que as duas estratégias mais populares nos dois grupos são as intermédias e as autoritárias, mas os professores em MC, quer na análise com base nos sujeitos, quer na análise por indicadores concedem a prioridade às estratégias intermédias sobre as autoritárias, enquanto que os professores em IC se pronunciam justamente no sentido inverso.

Gestão das Situações de Conflito										
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	total	
IC	%	6.5	30.6	4.6	0.9	40.7	5.6	4.6	6.5	100.
	n	7	33	5	1	44	6	5	7	108
MC	%	6.7	43.7	5.9	-	29.4	6.7	-	7.6	100.
	n	8	52	7	-	35	8	-	9	119
IC+MC	%	6.6	37.4	5.3	0.4	34.8	6.2	2.2	7.	100.
	n	15	85	12	1	79	14	5	16	227

FIG. 86: Distribuição das categorias/IC, MC, IC+MC/indicadores

Gestão das Situações de Conflito										
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	total	
IC	%*	14.3	71.4	28.6	7.1	85.7	28.6	21.4	28.6	
	n	2	10	4	1	12	4	3	4	14
MC	%*	28.6	85.7	21.4	-	71.4	28.6	-	28.6	
	n	8	12	3	-	10	4	-	4	14

FIG. 87: Distribuição das categorias/IC, MC/sujeitos
%* referida ao total de sujeitos de cada grupo (IC: 14; MC: 14)

É igualmente interessante sublinhar que, apesar da clara popularidade destas duas estratégias ambos os grupos fazem

referência ao recurso a outras estratégias, aliás de um modo relativamente equilibrado, excepto no que se refere à reorganização negociada da situação, a qual tem pouco significado no grupo de IC e nenhum no grupo de MC.

Outro elemento de registo interessante diz respeito à estratégia da gestão da situação que passa pela "ignorância" da mesma, omitida pelo grupo de MC, e com pouca expressão no outro grupo. Este facto não é porventura alheio ao grande relevo que as estratégias severas parecem assumir na gestão dos conflitos em sala de aula. Com efeito, podemos por hipótese admitir que, quanto mais severa se apresenta a gestão dessas situações, tanto menor será a tendência a "ignorar" a sua ocorrência.

Diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, não se registam, ainda que possamos dizer que (admitindo a hipótese de igual distribuição dos indicadores), os professores em IC se referem às estratégias intermédias menos do que seria de esperar e às autoritárias além desse limiar, verificando-se a situação inversa com os professores em MC.

Se observarmos o padrão geral da nossa amostra (indicadores), podemos salientar que os professores atribuem a significação da situação de conflito em primeiro lugar às situações que afectam a relação professor-aluno (39.7) e em segundo lugar àquelas que interferem com o normal funcionamento da aula (24.5); a fonte do conflito é vista em primeiro lugar nos alunos (52.6) e em segundo lugar nos professores (23.7); e na gestão da situação os professores, invocam sobretudo as estratégias intermédias (37.4) e as de tipo autoritário (34.8).

Em suma podemos dizer que no respeitante às três dimensões retidas para análise da representação do conflito professor-aluno em sala de aula e tomada esta na sua globalidade, se afiguram plausíveis as seguintes conclusões:

- **quanto ao significado atribuído à situação:** (1) ambos os grupos parecem privilegiar uma definição de conflito assente em dois critérios: o confronto com o professor ou o enfraquecimento da qualidade da relação a estabelecer com ele por um lado e por outro lado a perturbação do normal funcionamento da aula em termos genéricos; (2) uma maior percentagem de professores em IC refere as situações de confronto com o professor e em segundo lugar aquelas que perturbam a normal funcionamento da aula; (3) pelo contrário, uma maior percentagem de professores em MC refere em primeiro lugar as situações que perturbam o normal funcionamento das aulas e depois as que traduzem um confronto com os professores; (4) os professores em IC referem mais vezes as situações que

ao seu olhar traduzem confronto com o professor, vindo em segundo lugar aquelas que traduzem perturbação do normal funcionamento da aula; (5) os professores em MC também referem mais vezes as situações que reflectem confronto com o professor e em segundo lugar - mas num segundo lugar muito mais expressivo -, as que se repercutem no normal funcionamento da aula; (6) parece pois haver uma zona de largo consenso entre os dois grupos no que respeita ao significado da situação de conflito, particularmente no que respeita à importância concedida às situações categorizadas como afectando a relação com o professor, se tivermos em conta não só a análise global dos dados, mas também a sua análise diferenciada pelas situações inadequadas e de indisciplina; (7) contudo, sublinhe-se que a perturbação da relação professor-aluno parece ter mais impacto na representação dos professores em IC do que na dos seus colegas e a perturbação do funcionamento da aula parece ter mais peso na representação dos professores de MC comparativamente à dos professores mais novos.

Trata-se de uma conclusão que não vai inteiramente no sentido das conclusões da pesquisa de M. T. Estrela (1986), uma vez que na sua investigação conclui pela prioridade da dimensão "produção" na representação dos professores entrevistados, ainda que tenha também destacado a dimensão "relacional", como uma importante dimensão da representação que o professor constrói da indisciplina.

Aliás, o segundo lugar da "produção" nos nossos dados apresenta-se pouco estável, oscilando na análise por sujeitos entre um segundo lugar (grupo IC; situação inadequada) e um último lugar (grupo MC, situação de indisciplina) e variando na análise por indicadores entre um terceiro lugar (grupo IC; situação inadequada e análise conjunta) e um quinto lugar (grupo MC; situação de indisciplina).

Na pesquisa conduzida por S. Amado (1989) sobre a indisciplina e com base na análise das participações dos professores, é na categoria mais lata do "processo aula" que se situa a maior percentagem de incidentes, seguindo-se também a categoria relativa à "relação professor/aluno".

É realmente esta última categoria que aparece com mais significado nos discursos por nós analisados, facto que nos permite porventura inferir a existência de uma auto-representação profissional muito centrada no professor: centrada quer no desempenho do papel de gestor e disciplinador, mas centrada também em si próprio enquanto pessoa singular, nas suas necessidades pessoais, nas compensações e nos desprazeres que a relação com o(s) aluno(s) proporciona.

Observe-se ainda, que o ênfase da dimensão relacional, particularmente da relação professor-aluno, na atribuição de sentido

à situação, encontra interessante paralelo nas conclusões de Mollo (1979), segundo as quais, é sobretudo na desobediência e indelicadeza com o professor que reside o significado principal do fenômeno de indisciplina.

Parece-nos igualmente interessante sublinhar, que enquanto na apreensão do aluno, os indicadores de situação que são retidos, parecem situar-se predominantemente nas suas qualidades de trabalho, já na avaliação da situação de conflito, os indicadores retidos parecem decorrer de elementos da situação que não remetem predominantemente - pelo menos de um modo directo - para as questões da produção, do trabalho.

Esta aparente descontinuidade entre as duas representações - do aluno e do conflito -, pode levar-nos a admitir que aquela que parece ser a principal dimensão da representação do aluno - mobilização para o trabalho escolar -, não é porventura aquela que assume o principal papel funcional na estrutura da representação. Porventura, esta função é preferencialmente assegurada pela dimensão relacional que remete para a relação professor-aluno, jogando eventualmente outras dimensões também o importante papel neste processo de orientação das condutas.

Relativamente à nossa hipótese de diferença entre os dois grupos quanto à representação que constroem sobre a significação do conflito professor/aluno em sala de aula, podemos concluir que, do ponto de vista estatístico, não se registam diferenças significativas, embora se observem diferenças entre eles, como atrás foi referenciado.

Aliás, a proximidade da importância concedida ao processo geral da aula e à relação professor-aluno no significado da situação, no caso dos professores em MC, por contraste com o que ocorre com os novos professores, encontra eco na pesquisa de Mollo (1979), em que se considerou como variável a situação professores em formação e professores substitutos. Recorde-se, que enquanto que aqueles conferem maior importância à relação professor-aluno, estes consideram mais graves os aspectos relacionados com a produção ou com o funcionamento geral da aula.

Segundo Mollo, esta diferença leva a admitir que porventura a prática escolar pode introduzir modificações nas representações da situação educativa, ainda que essas diferenças não questionem a prevalência de um mesmo modelo pedagógico. No nosso caso, podemos eventualmente concluir no mesmo sentido: a prática parece introduzir algumas diferenças - não estatisticamente significativas -, mas porventura é um mesmo, o modelo pedagógico que prevalece.

- **quanto às fontes da situação:** (1) ambos os grupos parecem privilegiar uma explicação que coloca no outro - no aluno - a origem da situação; (2) contudo, ainda que com menor significado, os professores representam-se em segundo lugar a si próprios, como estando na origem da situação, e isto também em qualquer dos grupos.
- **quanto à reacção dos professores à situação de conflito:** (1) as estratégias intermédias e as estratégias autoritárias parecem ser as mais significativas nos dois grupos, embora os professores refiram com algum significado o recurso a outras estratégias que não estas; (2) merecem particular destaque, pelo seu pouco significado e, em algumas situações, mesmo ausência, as estratégias que implicam uma redefinição da situação educativa e muito especialmente uma redefinição negociada com os alunos; (3) destaque também para a estratégia que supõe ignorância da situação, ausente no grupo MC; (4) aspecto principal a reter, a diferença de peso atribuída pelos dois grupos às duas estratégias mais populares: os professores em IC atribuem mais peso às estratégias autoritárias, os professores em MC atribuem mais peso às estratégias intermédias.

Como se observou anteriormente, o facto dos professores se verem também a si próprios como fonte das situações, não parece ter grandes repercussões na sua acção, tal como eles a representam.

Por outro lado, o forte impacte que tem a atribuição ao aluno da origem do conflito, parece traduzir a mobilização de um forte mecanismo de defesa, que não facilita uma madura consideração pedagógica da situação.

Quanto menos prática profissional maior o impacte desta situação, ainda que não deixe de colocar sérias questões, o pouco uso que um e outro grupo faz das estratégias de redefinição pedagógica da situação, particularmente da sua redefinição partilhada e negociada com os alunos.

2.4.2. Análise estrutural

Os dados relativos à situação de conflito/indicadores, foram sujeitos à análise de similitude (Genstat 5, versão 2.2), sendo-nos dado observar, por um lado, o surgimento de dois ou três níveis de agrupamento das categorias (clusters) e por outro lado a existência de categorias não agrupáveis, para um nível de 95. de similitude.

Agrupamento hierarquizado ao nível de 95. de similitude: IC+MC**1º**

A1 (Processo aula)
C5 (Estratégias autoritárias)

2º

A2 (Produção)
A5 (Características pessoais)
A3 (Relação aluno/aluno)
B2 (Professor)
C1 (Previne)
C6 (Ajuda exterior)
C8 (Vários)
C3 (Reorganização da situação)
B1 (Aluno)

3º

A6 (Vários)
B4 (Família)
B5 (Vários)
B3 (Escola)
C7 (Ignora)
C4 (Reorganização da situação com negociação)

Não agrupável

C2 (Estratégias intermédias)
A4 (Professor-aluno)

Agrupamento hierarquizado ao nível e 95. de similitude: IC**1º**

A1 (Processo aula)
C2 (Estratégias intermédias)
A2 (Produção)
A5 (Características pessoais)
B1 (Aluno)

2º

A3 (Relação aluno/aluno)
B2 (Professor)
B5 (Vários)
C6 (Ajuda do exterior)
C3 (Reorganização da situação)
C7 (Ignora)
C1 (Previne)
C8 (Vários)
A6 (Vários)
B3 (Escola)
B4 (Família)
C4 (Reorganização com negociação)

Não agrupável

A4 (Relação professor/aluno)
C5 (Estratégias autoritárias)

Agrupamentos hierarquizados ao nível de 95. de similitude: MC

1º

A1 (Processo aula)
C5 (Estratégias autoritárias)
A4 (Relação professor/aluno)

2º

A2 (Produção)
A3 (Relação aluno/aluno)
B2 (Professor)
C1 (Previne)
C6 (Ajuda exterior)
C8 (Vários)
C3 (Reorganização da situação)
A5 (Características pessoais)

3º

A6 (Vários)
B4 (Família)
B5 (Vários)
B3 (Escola)
C4 (Reorganização da situação com negociação)
C7 (Ignora)

Não agrupável

C2 (Estratégias intermédias)
B1 (Aluno)

FIG. 88: Representação do conflito: análise estrutural, distribuição dos agrupamentos IC+MC, IC, MC

Assim, e para o conjunto de dados da amostra, o primeiro agrupamento associa a gestão autoritária dos conflitos às situações que se traduzem por uma perturbação do normal funcionamento da aula.

O grupo de professores em MC, apresenta um primeiro agrupamento com um padrão próximo daquele. Assim, na representação do conflito destes professores, o primeiro conjunto de categorias mais próximas associa igualmente a gestão autoritária dos conflitos às situações perturbadoras do normal funcionamento da aula, mas também àquelas que afectam a relação professor-aluno.

O grupo de professores em IC, apresenta um primeiro agrupamento mais distinto daquele padrão global. Assim, as categorias relativas à significação do conflito são as que invocam a perturbação do funcionamento geral da aula, mas também da produção escolar e ainda as que lêem a situação à luz das características pessoais dos alunos; estas situações apresentam-se relacionadas com o recurso a estratégias intermédias na gestão dos conflitos e com atribuição causal destes aos próprios alunos.

No segundo agrupamento e para a totalidade da amostra, a significação do conflito é dada de um modo muito próximo através das categorias que evocam a perturbação da produção, da relação aluno-aluno e ainda através da referência às próprias qualidades do aluno. Estas atribuições de sentido aparecem associadas a um vasto leque de tipos de gestão do conflito (previne, recorre a ajudas do exterior, reorganiza a situação, vários) e a uma atribuição da causalidade da situação ao professor e ao aluno.

É novamente o grupo em MC que mais se aproxima deste padrão. Assim, no segundo conjunto de categorias semelhantes, destacam-se as mesmas significações da situação (produção, aluno/aluno, características pessoais destes) associadas às mesmas estratégias da gestão (previne, recorre ao exterior, reorganiza a situação e vários) e a uma das atribuições causais presentes naquele padrão (o professor).

O segundo agrupamento dos professores em IC, distingue-se mais daquele padrão conjunto e portanto também do padrão dos seus colegas. Trata-se aliás de um agrupamento mais vasto, visto que ele acolhe todas as restantes categorias agrupáveis neste nível de similitude.

Considerados os dados no seu conjunto e os dos professores em MC, destaca-se um terceiro nível de agrupamento das categorias, mais uma vez praticamente iguais. Associam-se neste cluster as categorias que têm muito pouca ou nenhuma expressão (significação da situação: vários; gestão: ignora, reorganiza a situação com negociação; fontes: família, vários, escola). Nos professores em IC os dois primeiros agrupamentos já referidos, abarcam toda a estrutura de semelhanças.

Como categorias não agrupáveis temos, para o conjunto da amostra, as estratégias intermédias e a relação professor-aluno. Nos professores em IC, inagrupáveis, são a relação professor-aluno e as estratégias autoritárias, enquanto que na estrutura representacional dos seus colegas, inagrupáveis, são as estratégias intermédias e a atribuição causal da situação ao aluno. Todas estas categorias representam os dois picos máximos para cada conjunto de dados considerados, excepto no caso da atribuição causal do conflito ao aluno no grupo de MC, em que aquela, apesar do seu destaque, ocupa apenas o quinto lugar na ordenação frequencial do conjunto das categorias.

Com base nestes dados gostaríamos de salientar, em termos de significação do conflito, o lugar destacado que a perturbação da relação professor-aluno apresenta na estrutura representacional dos professores em IC. Em contrapartida, no grupo de professores com mais anos de serviço, a posição deste tipo de situação é semelhante à da perturbação do normal funcionamento da aula.

Podemos pois porventura concluir que para os professores mais jovens (e talvez justamente por isso), o significado nuclear das situações de conflito reside no confronto protagonizado pelos alunos relativamente aos seus professores. Da ênfase deste significado, à fragilização do professor e ao defensivo recurso a estratégias de tipo autoritário, parece constituir-se uma linha de continuidade de fácil compreensão.

No caso dos professores em MC no significado nuclear do conflito parecem coexistir dois tipos de esquemas: por um lado e igualmente, os provenientes da área da relação professor-aluno, mas também, um outro, porventura menos quente mas igualmente importante, que tem a ver com o clima geral de funcionamento da aula.

Esta estrutura da representação da significação do conflito, parece apresentar simultaneamente linhas de continuidade e descontinuidade com a estrutura da representação do aluno.

Assim, observámos que a estrutura do sistema de apreensão do aluno nos jovens professores parece encontrar-se bastante influenciada por uma atitude particularmente auto-centrada, compreensível nesta fase de início de carreira e que conduziria à diferenciação do primeiro clúster analisado. Consequentemente nada de mais natural que o expressivo relevo que a perturbação da relação com o professor assume na estrutura da representação do conflito.

Já a "produção", dimensão da representação do conflito que nos parece ser a privilegiada correspondente da dimensão "nuclear" da representação do aluno (a sua mobilização para o trabalho escolar), ocupa na estrutura da representação do conflito, uma posição em nada semelhante à posição ocupada pela mobilização escolar da representação do aluno. Sendo assim, neste domínio, o que aflora entre as duas representações é mais uma relação de descontinuidade.

Também no grupo de MC, aquela que parece ser a dimensão principal da representação do aluno, não encontra linear correspondência na estrutura da representação do conflito.

Relativamente à estrutura causal da representação, sublinhe-se o lugar privilegiado da categoria que evoca o aluno como causa da situação. Em todo o caso este facto parece constituir no grupo de MC algo mais central, mais forte, que no grupo de IC. Com efeito, naquele grupo, esta categoria não se aproxima de nenhuma outra, impõe-se sozinha com a sua própria força, enquanto que no grupo de IC ela aparece integrada no primeiro cluster encontrado.

Trata-se de um facto que parece encontrar correspondência no papel muito expressivo representado pelas características pessoais do aluno na representação que dele fazem os professores. Esta é aliás uma categoria que integra o primeiro cluster na estrutura da sua representação do aluno, juntamente aliás com as capacidades cognitivas do aluno.

Talvez que, para o bem e para o mal, este facto indicie que os professores em MC têm uma centração no aluno mais elevada que os seus colegas de início de profissão.

Porventura, o desenvolvimento da carreira facilita essa passagem de si para os alunos, mas talvez também possamos ler a situação à luz do impacto que certas ideologias escolares continuam efectivamente a ter. Referimo-nos concretamente à ideologia dos dotes, mas também a algo de mais antigo, que enfatiza o indivíduo, a pessoa, acima do papel social circunstancialmente jogado.

Quanto à representação das práticas de gestão utilizadas, gostaríamos de sublinhar o contraste entre os dois grupos, o qual parece indicar como "estrela" do grupo de IC as estratégias autoritárias e como "estrela" do outro grupo as estratégias intermédias, apesar do lugar privilegiado que ambas ocupam nos dois grupos.

Naturalmente que não cremos que a situação possa ser compreendida à luz dos sistemas de formação frequentados pelos dois grupos de professores. Naturalmente que os actuais modelos de formação não privilegiam o recurso a estratégias autoritárias. Assim e mais uma vez, o que diferencia os dois grupos parece ser facilmente compreensível numa lógica de desenvolvimento de carreira, e não reclamar o recurso a factores sócio-institucionais mais latos, os quais no entanto continuam a deixar a sua forte marca no conjunto representacional analisado.

Para terminar, gostaríamos de destacar que, mais do que os seus colegas, os professores em MC apresentam uma estrutura representacional muito semelhante à da totalidade da amostra, facto que permite admitir que é este o padrão dominante e que são secundários e/ou provisórios os desvios verificados.

Parte V: Síntese Final.

Conclusões

Regressando às intenções enunciadas, recordemos que foi nosso **objectivo**, proceder à exploração do conteúdo das representações, que supomos particularmente mobilizadas pelos professores (de uma Escola e leccionando alunos do Ensino Secundário Geral), em situação de conflito professor-aluno, a saber, a representação do aluno e a representação da própria situação. A formulação deste objectivo decorreu do nosso interesse pelo **tema** de relação pedagógica e do pressuposto que a compreensão desta ganha com a exploração das representações que a atravessam e estruturam.

Sem subestimarmos o impacte do quadro sócio-institucional, procurámos apreciar em que medida a (duração da) prática profissional dos professores, traduzida em termos de posicionamento na carreira, interferia no conteúdo daquelas representações e permitia, inclusive, levantar algumas hipóteses, quanto à sua evolução. Foi por esta razão que **contrastámos**, na nossa amostra, um grupo de **professores em início de carreira** (IC), com um grupo de **professores em meio de carreira** (MC).

Com vista a obtermos uma maior segurança na análise final e global dos dados, fomos analisar as representações em **diversos contextos de produção dos discursos**: bom aluno (BA), aluno ideal (ID), mau aluno (MA) e impressão geral (IG) sobre os alunos, no caso da representação do aluno; situação inadequada (S. Inad.) e situação de indisciplina (S. Ind.), no caso da representação do conflito professor-aluno. A representação do aluno e a representação do conflito foram operacionalmente definidas a partir do tratamento conjunto das menções relativas aos alunos e à situação, respectivamente.

Também o recurso a **dois critérios de análise dos discursos**, indicadores e sujeitos, nos permitiu criar diversas situações de verificação dos dados e, conseqüentemente, operar de um modo mais confiado, com o primeiro critério definido. O maior interesse que prestámos a uma análise dos dados, a partir da ocorrência dos indicadores, assenta no facto deste critério nos permitir uma leitura mais discriminada dos dados e é aliás nele que nos apoiaremos na elaboração destas conclusões.

Em qualquer dos grupos, a análise dos dados revelou a existência de uma **forte coerência interna em cada uma das representações**, uma vez que, o seu universo, resistiu muito bem, quer à diversidade de contextos de produção dos discursos, quer de critério de análise dos mesmos.

Com efeito, os principais quadros gerais, a partir dos quais o bom aluno, o aluno ideal, o mau aluno e a generalidade dos alunos são apreendidos, são praticamente sempre os mesmos, qualquer que seja o critério de análise dos dados. Mesmo quando privilegiamos um olhar mais discriminado, podemos observar que, em cada grupo, não obstante as diferenças, a apreensão do aluno se organiza em torno de um conjunto suficientemente estável de categoria principais.

Também a exploração dos discursos relativamente às situações inadequadas e de indisciplina, é reveladora da homogeneidade desse universo, nas suas dimensões principais.

A resistência destas dimensões mais expressivas às diversas condições de análise utilizadas, parece-nos particularmente interessante em termos de teoria das RS, uma vez que **tal facto não invalida a tese de existência de um núcleo central na estrutura das representações**, no caso, da representação do aluno e da representação do conflito.

Vejamus então, quais são essas dimensões mais resistentes, em que assentam as representações do aluno e do conflito, da totalidade da nossa amostra.

A representação do aluno (RA) parece apoiar-se fundamentalmente nas questões da aprendizagem, conduta social do aluno e das suas características gerais, sendo que, no âmbito destes quadros gerais, se destacam muito especialmente e por ordem decrescente da expressão, **a mobilização escolar do aluno, a relação que estabelece com o seu professor** e, num mesmo terceiro plano, os seus resultados escolares e os traços da personalidade e de carácter.

A análise estrutural parece não invalidar a identificação da mobilização escolar e da relação professor-aluno, com dimensões nucleares da representação do aluno, uma vez que atribuiu, a uma e outra, uma posição bem singular (inagrupável) na estrutura da representação.

Por contraponto com as principais dimensões desta representação, podemos porventura inferir a existência de uma auto-representação do professor, particularmente centrada nos seus papéis instrucional e de gestão.

Reencontramos pois aqui o eco de algumas das investigações que precederam o nosso trabalho, e muito especialmente a de Gilly (1980). Sendo assim, parece que podemos partilhar com estes mesmos autores, uma interpretação dessas representações do outro (aluno) e de si (professor), à luz das normas, dos objectivos e das expectativas tradicionalmente adoptadas pela instituição escolar.

Contudo, há um elemento que parece fugir um pouco a este quadro e que respeita o peso jogado pelos traços de personalidade e de carácter do aluno. Ao introduzir a qualidade pessoal do aluno como um elemento ainda expressivo da representação, apresenta-se de uma dimensão que, de certo modo, escapa à estricte definição institucional de papéis, quer do professor, quer do aluno, que decorre das duas categorias mais fortes do sistema de apreensão. Em todo o caso, não nos parece licito supor que, a presença da dimensão "pessoa" do aluno, neste contexto, se apresenta como um sinal particularmente inovador.

Um outro elemento que merece destaque respeita ao peso verdadeiramente insignificante, jogado pela generalidade das restantes categorias. Este facto parece indicar um discurso, uma representação, pouco diversa e eventualmente algo simplificadora da variedade real da situação pedagógica e da própria extensão das finalidades da Educação.

Justamente pela sua pequena expressão, sublinhe-se, a título de exemplo, o que ocorre com a categoria relativa à família do aluno, a qual aflora de um modo muito significativo em algumas outras investigações (Mollo, 1979; Benavente, 1990). Talvez que a sua insignificância indique, por um lado, que o divórcio Escola-Família é progressivamente maior, à medida que avançamos nos ciclos de escolaridade; por outro lado, sugere que, uma certa ideologia sociológica - para o bem e para o mal -, não constitui uma moda, nos discursos que atravessam as nossas escolas secundárias.

Relativamente à direcção da atitude destes professores relativamente aos seus alunos, podemos concluir que, **embora pareça predominar uma atitude favorável**, contudo, **é extraordinariamente marcante a atitude contrária**.

Trata-se de um dado consentâneo com a atitude geral perante a profissão, revelada pelos professores portugueses no relatório Braga da Cruz (1989). Também A. Benavente (1990), no levantamento que fez sobre o universo pedagógico dos professores, conclui pela existência dessa atitude negativa relativamente à profissão, por parte dos professores do 1º ciclo que foram entrevistados, sublinhando a previsível linha de continuidade entre a atitude face ao aluno e a atitude face à profissão.

É porventura nas insatisfatórias condições gerais de exercício da profissão, mas também no (consequente?) modo profissionalmente pouco implicado de a investir, que podemos encontrar pistas de compreensão para aquele facto.

Quanto à **representação da situação de conflito**, ela é **definida** pelos professores da nossa amostra, **a partir das suas implicações nefastas na relação professor-aluno e em seguida no funcionamento geral da aula, a sua origem é atribuída sobretudo aos alunos, ainda que também aos professores e na sua resolução, os professores evocam muito proximamente estratégias de gestão quer do tipo autoritário, quer do tipo intermédio**, desenvolvidas uma e outra a partir de uma afirmação unilateral de poder.

A análise estrutural parece não invalidar a identificação destas categorias, como dimensões nucleares da representação, uma vez que, por outro lado, separa, colocando-as como inagrupáveis, as estratégias intermédias e a perturbação da relação professor-aluno e por outro, identifica como composição do primeiro agrupamento a

perturbação do processo geral de funcionamento da aula e o recurso a estratégias autoritárias.

Este primado da perturbação da relação professor-aluno, na significação que para os professores assume, a situação de conflito, parece traduzir, por um lado, uma expectativa e exigência de respeito pelo professor e de não obstrução ao desempenho do seu papel profissional de gestor da vida social da turma; mas, por outro lado, também parece traduzir uma expectativa de consideração e respeito pela sua pessoa. Observe-se que esta conclusão, não é inteiramente concordante com os resultados de T. Estrela (1986), mas já se encontra em consonância com as conclusões de Mollo (1979), que veem na desobediência e na indelicadeza a significação do fenómeno da indisciplina, quando se trata das representações dos professores.

Se pensarmos na auto-representação do professor (a qual nos permitimos inferir, a partir da representação do aluno), podemos verificar que, em situações de conflito, é a dimensão de gestor de sala de aula, mais do que a dimensão instrucional, que os professores mobilizam.

Quer-nos igualmente parecer que, para além desta dimensão mais instrumental da representação de si, os professores como que activam também aspectos que emanam mais do foro afectivo e que parecem associar as situações de conflito a sentimentos de ataque ao bem estar e à auto-estima, procurados (e/ou defendidos) pelo professor no seu desempenho de papel.

Aliás, este tipo de movimentos de defesa, podem também constituir uma das chaves de compreensão do facto de os professores atribuírem predominantemente ao aluno, a origem da situação de conflito, atribuição que tem como linha de continuidade o pouco recurso destes professores às estratégias de redefinição pedagógica da situação e, em particular, de redefinição negociada da mesma. Que o aluno mude de comportamento - a bem ou a mal - aparece como uma expectativa, ao fim e ao cabo compreensível, no conjunto da situação. O facto de os professores também se verem a si próprios, e com alguma expressão, como estando na origem da situação, não parece ter grandes repercussões nos modelos de gestão utilizados.

Nestas observções conclusivas, merece também destaque a aparente **descontinuidade** (dissonância?), **entre a representação do aluno e a representação do conflito**, a primeira privilegiando uma apreensão do seu objecto predominantemente assente na mobilização para o trabalho escolar e a segunda na relação.

Podemos porventura evocar as distuções estabelecidas por Abric (1987) entre dimensão funcional e dimensão normativa da representação, para compreendermos esta situação. Na sua sequência podemos talvez dizer que são as dimensões da representação do aluno mais centradas na sua relação com o professor e também nas

suas características pessoais, que jogam um papel mais funcional, mais prático, na dinâmica da representação e que vêm legitimar uma certa representação do conflito. Contudo, **alguns autores admitem que, disonâncias daquele tipo, podem eventualmente ser indicadores de mudanças** que se preparam no campo das representações. Não nos parece que se trate de um sinal, em si, suficientemente indicativo, visto que "os requisitos de coerência na lógica (...) são muito mais restritos que os de coerência na personalidade, que é uma unidade psicológica e não uma unidade lógica" (Kohlberg, L., 1982, pg. 51). Quer-nos parecer que as RS - enquanto organizações cognitivas, criadas e partilhadas pelo Homem Comum, nas relações sociais que ocorrem e estruturam o seu quotidiano - convivem, ainda que com conflito, num "self" não homogêneo, talvez graças a um fenómeno que se poderia qualificar de "consciências paralelas" (Sciano, 1985, pg 189).

Não é porque o professor apreende em regra os seus alunos, sobretudo a partir das suas qualidades de trabalho, que vai necessariamente valorizar o "ataque" à produção, como significado primeiro da situação de conflito. No primeiro caso, parece predominar uma conformidade com a existência principal da instituição escolar - a instrução -, no segundo, parece predominar, um funcionamento mais centrado em si próprio, não só enquanto profissional, mas também, e muito, enquanto pessoa - nas suas necessidades pessoais de conforto e de reforço.

Em todo o caso, não deixa de ser verdade que, a desocultação deste universo, por parte dos professores, a tomada de consciência destes contrastes, é susceptível de desenvolver o conflito e de potenciar uma consciência profissional mais esclarecida e renovada.

No nosso trabalho colocámos como **hipótese** a existência de **diferenças nas representações do aluno e da situação de conflito, entre os professores de IC e MC.**

No **caso da representação do aluno**, podemos considerar globalmente verificada a hipótese, uma vez que se observou, para o conjunto dos indicadores, a relação entre a incidência nos temas e a variável ($X^2=23.3964$; $df=8$; $P=.0029$).

Em todo o caso, a análise estrutural, ao mostrar a manutenção da mais forte categoria na condição de inagrupável em ambos os grupos, parece não invalidar a hipótese de existência de um núcleo central da representação, comum à representação do aluno dos dois grupos de professores. Portanto, ainda que a representação varie significativamente no que respeita ao peso que os diversos temas nela assumem, essa diferença não parece repercutir-se em diferenças na sua estrutura ao nível do núcleo principal. E assim, mais uma vez, nos reencontramos com as conclusões de Gilly (1980) e, como ele, chamamos a atenção para o presumível papel homogeneizador, jogado pelo factor institucional.

Por outro lado, no âmbito de cada tema, só a propósito dos temas da aprendizagem e da família do aluno, podemos afirmar que a incidência nas categorias se relaciona com a variável ($X^2=26.076$; $df=4$; $P=.000$; $X^2=6.527$; $df=2$; $P=.038$, respectivamente) pelo que, só nestes dois contextos, podemos concluir pela confirmação da hipótese.

No caso do tema da aprendizagem, esta relação peso da categoria-variável, é particularmente significativa nas categorias "resultados escolares" e "competências cognitivas": em relação à primeira, os professores em IC concedem-lhe mais atenção do que os seus colegas; em relação à segunda, regista-se precisamente o inverso. Sublinhe-se pois, mais uma vez, que não é em torno da mobilização escolar do aluno que a diferença estatisticamente significativa se consubstancia, ainda que isto aconteça em torno de categorias que não podemos liminarmente apodar de periféricas.

No caso do tema da família, a diferença distribui-se genericamente pelas diversas categorias e traduz a maior atenção dedicada a este aspecto, pelos professores em IC. Poderá este facto, ser indicativo de uma mudança (um reforço), do lugar da família, no sistema de apreensão do aluno, por parte dos professores do Ensino Secundário? E se assim fosse, que função viria a jogar o reforço deste elemento? Instrumento de um olhar fatalista sobre o percurso de vida dos alunos ou, pelo contrário, instrumento para uma intervenção pedagógica diversificada, que tem em conta as diferenças?

Não temos elementos que nos permitam responder a estas questões; julgamos por isso que, teria bastante interesse, acompanhar o evoluir deste fenómeno, tanto mais que, assistimos nos dias de hoje, pelo menos ao nível do discurso, a um grande incremento da participação dos pais na gestão da própria instituição escolar.

Do ponto de vista da atitude dos dois grupos de professores, relativamente aos seus alunos, também se confirma a hipótese de relação entre o tipo de avaliações e a variável ($X^2=19.576$; $df=3$; $P=.000$). Esta diferença traduz que, nos professores mais jovens, a atitude favorável é mais expressiva que nos seus colegas, registando-se a situação inversa, relativamente à atitude desfavorável. Recorde-se contudo, que em ambos os grupos, prevalece ligeiramente, uma atitude favorável em relação aos alunos.

Em todo o caso, destaque-se que, aquela diferença estatisticamente significativa, se concretiza de um modo particularmente significativo, em torno de uma certa ambivalência no sentido da atitude, a qual é mais expressiva, no grupo de professores em IC. Sendo este o elemento mais diferenciador da atitude dos dois grupos, não nos parece possível inferir a partir daí alguns sinais de mudança. Parece-nos admissível supor que, o impacte desta atitude no grupo de IC, se relaciona bastante com a juventude profissional do grupo e que, portanto, será naturalmente esbatida, no processo natural de desenvolvimento da carreira.

Relativamente à **representação da situação de conflito**, apesar das diferenças entre os dois grupos, há a referir que, a incidência nas categorias, não se mostra significativamente relacionada com a variável, pelo que não podemos concluir pela verificação da hipótese.

Em todo o caso, merece destaque o facto de, a análise estrutural, ter revelado a existência de duas categorias inagrupáveis, que divergem, consoante o grupo. Assim, no grupo de IC, temos como inagrupáveis a significação do conflito, por referência à perturbação da relação professor-aluno e a evocação de estratégias autoritárias; no grupo de MC, a evocação das estratégias intermédias e a atribuição ao aluno, da origem da situação.

A singularidade destas categorias na estrutura da representação de cada grupo, por um lado, permite sublinhar o forte impacte que tem a figura do professor (com as suas inseguranças, necessidades, medos, defesas) na representação do conflito dos professores mais jovens; por outro lado, sugere-nos um processo de transição das prioridades nas estratégias de gestão (de mais autoritárias - mais defensivas? - para menos autoritárias - menos defensivas? -), processo que, de certo modo, se faz acompanhar de alguma diminuição do papel jogado pela pessoa do professor, como referente na avaliação da situação. De qualquer modo, se tivermos em conta o forte impacte que, tem a colocação no outro (aluno), da origem do conflito, não nos é dado prever, que as mudanças atrás referidas, venham a ter continuidade numa perspectiva mais pedagógica, num olhar mais profissional, sobre a situação.

As RS funcionam com um **elemento do currículo oculto da Escola**, um elemento cujo universo se articula, por um lado, com o quadro institucional geral, mas que, por outro lado, integra - de modo mais ou menos mediado - com as práticas dos próprios actores da cena educativa.

Sendo assim, e tendo em conta as representações exploradas, não deixa de ser pertinente que nos interroguemos sobre, que expectativas será legítimo formular quanto ao funcionamento da relação pedagógica em geral, e da relação em situação de conflito, em particular. Em que medida a socialização dos jovens, que efectivamente se joga em grande medida na escola, decorre num clima relacional propiciador de autonomia ou antes de sujeição? Voltando a uma das nossas questões iniciais, **em que medida, a relação pedagógica se oferece como um bom contexto para a formação pessoal e social dos jovens?**

Julgamos que a pesquisa apresentada nos orienta no sentido de uma resposta, que não particularmente positiva. De outro modo não poderia ser, quando nomeadamente detectámos, uma expressão altamente significativa da atitude desfavorável para com os alunos; quando, em conformidade com a instituição, detectámos o avassalador impacte das questões instrucionais na representação do

aluno e a quase ausência de referências à sua cultura e estilo de vida; quando a gestão das situações continua fortemente marcada por um estilo de intervenção do professor, mais sustentado no exercício do poder, do que apostado na construção partilhada de um contexto relacional, em que ambos os intervenientes se reconheçam e possam desenvolver.

A. Benavente (1990), evoca como condição necessária de mudança na educação -, ainda que obviamente insuficiente -, o investimento na formação dos professores. Uma formação que poderíamos designar de reflexiva, capaz de proceder à desocultação dos contragimentos internos, mas a qual também "supõe que se construam novos meios de acção, sem os quais corre o risco de se tornar uma lucidez inoperante" (id, pg 295).

É também por aí, que vai o nosso sentir. Justamente por isso, seria no sentido de um aprofundamento da pesquisa da relação entre representações e práticas por um lado, e por outro, do desenvolvimento de uma intervenção no domínio da formação de professores (no contexto da investigação - acção), que gostaríamos de dar continuidade ao trabalho apresentado.

Bibliografia

Abric, J.-C. et Vacherot - "Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales: tâche, partenaire et comportement en situation de jeu". Bulletin de Psychologie, XXIX, 323, 1975-76, PG. 735-246

Abric, J.-C. - "L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale." Bull. de Psychologie, Tome XXXVII, n° 366, 1984, PG: 861-874

Abric, J.-C. - "Coopération, compétition et représentations sociales", Ed. Delval, 1987

Abric, J.-C. - "L'étude expérimentale des représentations sociales" in Jodelet, D. (DIR) - "Les représentations sociales", Paris, PUF, 1989, PG.187-203

Almeida, E.P. (Coord.) - "Ensino Secundário Unificado. Um diagnóstico de situação." Lisboa, GEP/ME, 1991

Alonso, V.M.B. - "La disciplina escolar en los distintos modelos pedagógicos" in Revista de Ciências de la Educacion, n° 131, Julio - Sept., 1987

Amado, S. - "A indisciplina numa Escola Secundária". (Análise de participações disciplinares). Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 1989

Bardin, L. - "Análise de conteúdo", Ed. 70, 1988

Bayer, E. - "Une science de l'enseignement est-elle possible?" in "Reflexions épistemologique contemporaines sur la recherche en education" Cours 204. Séminaire Collégial. 1989

Bell, J. - "Doing your research project". Open University Press, 1989

Benavente, A. - "Escola, professores e processos de mudança". Lisboa, Livros Horizonte, 1990

Berger, I. - "Psychosociologie des enseignants" in Debesse M. e Mialaret G. - "Traité des sciences pédagogique". Paris, PUF, 1974. PG. 121-138

Bidarra, G. - "Contributo para o estudo das interacções na turma: as representações recíprocas professor-aluno". Coimbra, Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação, 1985 (texto mimeografado)

Blouet-Chapiro, C. - "As relações humanas na aula". Lisboa, Livros Horizonte, 1974

Cafflyn, R.E. - "Attitudes of british secondary school teachers and pupils to rewards and punishments". Educational research, vol. 31, n° 3, Nov. 1989, PG. 210-220

Cavaco, M.H. - "Ser professor: fases da vida e percursos". Dissertação de Mestrado em Educação. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1989

Charlier, E. - "Planifier un cours c'est prendre des décisions". Bruxelles, De Boeck, 1989

- Charlier, E.** - "Quels savoirs utiles aux enseignants peut-on tirer des recherches sur leurs processus cognitifs?" in "Reflexions epistemologique contemporaines sur la recherche en education". Cours 204. Séminaire Collégial, 1989
- Chombart de Lauwe, M.-J.** - "La representation des categories sociales dominées, rôle social, interiorisation". Bulletin de Psychologie, Tome XXXII, n° 366, PG. 877-886
- Chombart de Lauwe, M.-J.** - "Liens entre les representations véhiculées sur l'enfant et les representations interiorisée par les enfants" in Doise, W. et Palmonari, A. - "L'étude des representations sociales", Paris, Delachaux e Niestlé, 1986
- Clark, C.M.** - "Asking the right questions about teacher preparations: contributions of research on teacher thinkings". Educational research, vol. 17, n° 2 Mars 1988
- Clímaco, M.C.** (Coord.) - "Indicadores de desempenho de escolas". Lisboa, ME/GEP, 1990
- Codol, J.-P.** - "La representation du groupe: son impacte sur les comportements des membres d'un groupe et leurs representations de la tâche, d'autrui et de soi-même". Bulletin de Psychologie, 1970, 24, PG. 111-122
- Codol, J.-P.** - "Perception des relations de bienveillance, d'individualisme et des d'égalitarisme entre les membres d'un groupe fictif". Bulletin de Psychologie, 1971, 25, PG. 1048-1067
- Codol, J.-P.** - "Vingt ans de cognition sociale" in Bulletin de Psychologie, n° 390, T. XLII, mai - juin, 1988, PG. 472-498
- Coll, C. e Miras, M.** - "La representation mutua professor-aluno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje" in Coll, C. e outros (comp.), "Desarolo Psicológico y education", II, Madrid, Alianza, 1990
- Coll, C. e Solé, I.** - "La interacción professor-aluno en el proceso de enseñanza y aprendizaje" in Coll, C. e outros (id)
- Crahay, M.** - "Quelles apports aux sciences de l'éducation est-on en droit d'attendre des recherches sur les théorie implicites du développement et de l'éducation?" Univ. de Liège. (Comunicação)
- Cruz, M.B.** (Pres. e Rel.) - "A situação do professor em Portugal". Relatório da Comissão criada pelo despacho 114/ME/88 do ME in Análise Social, vol. XXIV (103-4), 1988, (4º e 5º)
- Curwin, R.L. e Mendler, A.N.** - "la disciplina en clase" Madrid, Narcea, 1987
- Dawond, M. e Côté, R.** - "La discipline dans les écoles secondaires". Revue des Sciences de l'Éducation, vol. XII, n°2, 1986, PG. 197-210
- Delamont, S.** - "Interacção na sala de aula". Lisboa, Livros Horizonte, 1977

- Díaz-Aguado, M.J.** - Las expectativas en la interacción professor-alumno". Revista Española de Pedagogía, Año XLI, nº162, Oct.-Dec., 1983, PG. 564-568
- Digby, P. e outros** - "Genstat 5. A second course". Oxford, Clarendon Press, 1989
- Doise, W.** - "A articulação psicossociológica e as relações entre grupos". Lisboa, Morais, 1984
- Doise, W.** - "Les relations entre groupes" in Moscovici, S. (DIR.), "Psychologie Sociale", Paris, PUF, 1984, PG. 253-274
- Doise, W.** - "Les representations sociales: definitions d'un concept" in Doise, W. e Palmorari, A., 1986, IBID, PG.81-94
- Doise, W.** - "Attitudes et representations sociales" in Jodelet, D. (DIR.), 1989, IBID, PG. 220-238
- Doise, W.** - "Cognitions et representations sociales: l'approche génétique", in Jodelet, D. (DIR.), 1989, IBID, PG. 341-364
- Doise, W. e Palmorari, A.** - "L'étude des representations sociales". Paris, Delachaux et Niestlé, 1986
- Dorai, M.** - "Le noyan central d'une representation peut-il être un stereotype?". Les cahiers de Psychologie Sociale, nº 40, oct., 1988, PG. 28-35
- Dupont, P.** - "A dinâmica do grupo-turma". Coimbra Editora, 1985
- Dusek, J.B. and Geil, J.** - "The bases of teacher expectancies: a meta-analysis" Journal of Educational Psychology, 1983, vol. 75, nº3, PG. 327-346
- Estrela, A.** - "Teoria e prática de observação de classes". Lisboa, INIC, 1986
- Estrela, M.T.** - "Une étude sur l'indiscipline en classe". Lisboa, INIC, 1986
- Estrela, M.T. e Estrela, A.** - "A técnica dos incidentes críticos no ensino". Lisboa, Ed. Estampa, 1978
- Farr, R.M.** - "Les representations sociales" in Moscovici, S. (DIR.), 1984, IBID, PG. 379-390
- Filloux, J.C.** - "Du contract pédagogiques. Le discours inconscient à l'école". Paris, Bordas, 1974
- Filloux, J.C.** - "Psychologie des groupes et études de la classe" in Debessé et Mialaret, 1974, IBID, PG. 33-105
- Fisher, G.-N.** - "Les concepts fondamentaux de la psychologie social". Paris, Bordas, 1987
- Flament, C.** - "Commentaires sur la pluralisme methodologique dans l'étude des representations sociales". Cahiers de Psychologie Cognitive, 1981, 1, PG. 423-427

Flament, C. - "L'analyse de similitude: une technique pour les recherche sur les representations sociales". Cahiers de Psychologie Cognitive, 1981, 1, PG. 375-395

Flament, C. - "L'analyse de similitude: une technique pour les recherche sur les representations sociales" in Doise, W. er Plamorari, A., 1986, IBID, PG. 139-156

Flament, C. - "Structure et dynamique des representations sociales" in Jodelet, D. (DIR.), 1989, PG. 204-219

Freire, I. - "Disciplina e indisciplina na escola. Perspectivas do aluno e professores". Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1990

Garcia, C.M. - "El pensamiento du professor", Barcelona, Ed. CEAC, 1987

Garcia, C.M. (ed) - "Avances en el estudio de pensamiento de los profesores". Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1988

Ghiglione, R. et Matalon, B. - "Les enquêtes sociologique. Théories et pratique". Paris, A. Collin, 1978

Ghiglione, R. et al. - "Manuel d'analyse de contenu". Paris, A. Colin, 1980

Ghiglione, R. et al. - "Les dire analysés. L'analyse propositionnelle du discours". Paris, Presse Univ. de Vincenne, 1985

Giacomo, J.P. - "Aspects methodologiques de l'analyse des representations sociales". Cahiers de Psychologie Cognitive, 1981, 1, PG. 397-422

Gilly, M. - "La representation de l'élève par le maître à l'école primaire. Cohérence entre aspects structuraux et différentiels". Cahiers de Psychologie, 1972, 15, PG. 201-216

Gilly, M. - "La representation de l'élève par le maître à l'école primaire: aspects liés au sexe de l'élève et au sexe de l'enseignant". R. Psychologie Française, 1974, Tome 19, n° 3, PG. 128-148

Gilly, M. - "Maitre-élève. Rôles institutionnelles et representations". Paris, PUF, 1980

Gilly, M. - "Psychosociologie de l'éducation" in Moscovici, S. (DIR.), 1984, IBID, PG. 473-494

Gilly, M. - "Les representations sociales dans de champ éducatif" in Jodelet, D. (DIR.), 1989, PG. 363-386

Gilly, M. - "L'élève vu par le maître: influences socio-normatives dans l'exercices du rôle professionnel"

Gilly, M. - "Las relaciones maestro-alumno y la adaptación del niño em el medio escolar". [Comunicación presentada en las Primeras Jornadas Internacionales sobre Psicología y Educación]

- Gilly, M. et Piolat** - "Psicologia da Educação, estudo da mudança na interacção educativa. Para uma Psicologia da Educação definida pelos seu objecto de estudo". *Análise Psicológica*, 1986, Lisboa, 1 (V), PG. 13-24
- Gilly, M. e outros** - "Contribution à l'étude de la perception du maître par l'élève, en fin de scolarité primaire". *Bulletin de Psychologie*, XXVIII, 318, 1974-75, PG. 16-17
- Good, T.L.** - "Two decades of research on teacher's expectations: findings and future directions" in *Journal of Teacher Education*, July-Aug., 1987, PG. 32-47
- Good, T.L. e Brophy, J.E.** - "Looking in classrooms". New York, Harper and Row, 1984
- Grácio, R.** - "Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80" in Loureiro, J.E. (coord.). "O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas.". Universidade de Aveiro, 1985
- Grize, J.-B.** - "Logique naturelle et representations sociales" in Jodelet, D. (DIR.), *IBID*, PG. 152-168
- Hargreaves, A. e outros** - "Personal and Social Education. Choices and challenges. Oxford, Brasil Blackwell, 1988
- Hargreaves, D.** - "Deviance: the interactionist approach" in Gilhaum B. (ed.) "Reconstructing educational psychology". London, Croom Helm, 1978
- Hargreaves, D.** - "Las relaciones interpersonales en la education". Madrid, Narcea, 1978
- Herzlich, C.** - "La representation sociale" in Moscovici, S. (DIR.), "Introduction à la Psychologie Sociale", Paris, PUF, 1972, PG. 303-323
- Hewstone, M.** - "Representations sociales et causalité" in Jodelet, D. (DIR.), 1989, *IBID*, PG. 252-276
- Houghton, S. e outros** - "Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome". *British Educational Research Journal*, vol. 14, nº 3, 1988, PG. 297-312
- Huberman, M.** - "Teacher careers and school improvement". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 20, nº 2, 1988, PG. 119-132
- Huberman, M.** - "La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession". Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1989
- Huberman, M.** - "Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision". *Revue Française de Pédagogie*, nº 86, jan.-fév.-mars, 1989, PG. 5-16
- Huberman, M.** (ed.) - "Research on teacher's professional lives" in *International Journal of Educational Research*, vol. 13, nº 4, 1989
- Jodelet, D.** - "Representations sociale: phénomènes, concept et théorie" in Moscovici S. (DIR.), 1984, *IBID*, PG. 357-379

Jodelet, D. - "Fou et folie dans un milieu rural français: une approche monographique" in Doise, W. et Palmorari, A., 1986, IBID, PG. 171-192

Jodelet, D. - "Représentations sociales: un domaine en expansion" in Jodelet, D. (DIR.), 1989, IBID, PG. 31-61

Jussin, L. - "Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual, biases and accuracy". Journal of Personality and Social Psychology, 1989, vol. 57, n°3, PG. 469-480

Kamii, C. - "La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget" in Infancia y Aprendizaje, n°18, 1982 (2), PG. 3-32

Kaufman, J.-P. - "L'appréciation du comportement des élèves par des enseignants". Le Travail Humain, Tome 39, n°2, 1976, PG.329-240

Kaufman, J.-P. - "La perception des élèves par des enseignants: comparaison de résultats fournis par deux méthodes d'analyse". Bulletin de Psychologie, 1976-1977, 30, PG. 30-45

Kaufman, J.-P. - "La perception des élèves par les professeurs. Influences de certaines variables liées au sexe et à la matière enseignée". Bulletin de Psychologie, 1981-82, XXXV, (354), PG. 383-386

Kaufman, J.-P. - "L'observation des élèves par leurs professeurs: une tentative de mise au point d'échelles de traits pour apprécier le comportement scolaire d'élèves du premier cycle". L'orientation scolaire et professionnelle, 1975, 4, n°1, PG. 51-76

Kennedy, J.J. - "Analyzing qualitative data. Introductory log-linear analysis for behavioral research". New York, Praeger Publ., 1983

Kohlberg, L. - "Los estudios morales y la moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo" in Infancia y Aprendizaje, n°18, 1982 (2), PG. 33-52

Lafontaine, D. et Maigret, C. - "Représentations". Document de travail pour la réunion scientifique du 23 fev. 1989

Léon, A. et al. - "Manual de Psicopedagogia Experimental". Lisboa, Morais, 1980

Londeix, H. - "Structure factorielle de l'opinion des professeurs sur leurs élèves". L'orientation scolaire et professionnelle, 1982, 11, n°2, PG. 169-190

Maisonneuve, J. - "A Psicologia Social". São Paulo, Dif. Europeia do Livro, 1967

Men, J. le et Martin, H. - "Les motivations scolaires des élèves de 6^e et de 4^e". Bulletin de Psychologie, 1967, 20, PG. 816-126

Meyer, R. - "Une approche de l'image de l'enfant chez des enseignants de l'école élémentaire". Bulletin de Psychologie, Tome XXXV, n°353, PG. 213-220

Meyer, R. - "Les significations de la sanction à l'école par l'étude de sa représentation chez les enseignants". Bulletin de Psychologie, Tome XXVIII, n°314, 1974-75, PG. 316-320

- Meyer, R.** - "Statut de la sanction et images de l'enfant dans la representation de l'enseignant à l'école élémentaire". Bulletin de Psychologie, 343, Tome XXXIII, 1979-80, PG. 21-24
- Mollo, S.** - "Representation et images respectives que se font des deux autres partenaire: les enfants, les parents, les maîtres" in Debesse, M. et Mialaret, G. (DIR.) - "Traité des sciences pédagogique", Paris, PUF, 1974, vol. 6, PG. 107-120
- Mollo, S.** - "A escola na sociedade". Lisboa, Ed. 70, 1979
- Mollo, S.** - "La sélection implicite à l'école". Paris, PUF, 1986
- Moscovici S.** - "La psychanalyse. Son image et son public". Paris, PUF, 1961
- Moscovici S.** - "L'ère des representations sociales" in Doise, W. et Palmorari, A., 1986, IBID, PG. 34-80
- Moscovici S.** - "Des representations colectives aux representations sociales" in Jodelet, D. (DIR.), 1989, IBID, PG. 62-86
- Mucchielli, R.** - "O questionário na pesquisa psicossocial". S. Paulo, Liv. Martins Fontes, 1979
- Mucchielli, R.** - "Communication et reseaux de communications". Paris, Les Ed. ESF, 1984 (6^a ed.)
- Mucchielli, R.** - "L'analyse de contenu des documents et des communications". Paris, Les Ed. ESF, 1988 (6^a ed.)
- Mugny, G. et Papastamou S.** - "Les styles des comportement et leur representation sociale". in Moscovici, S. (DIR.), 1984, IBID, PG. 391-415
- Nahoum, C.** - "L'entretien psychologique". Paris, PUF, 1958
- Nash, R.** - "Classrooms observed. The teacher's perception and the pupil's performance". London and Boston, Rontledge and Kegan Paul, 1973
- Nespor, J.** - "The role of beliefs in the pratice of teaching". J. Curriculum Studies, 1987, vol. 19, n^o4, PG. 317-328
- Nóvoa, A.** - "Le temps de professeurs". Lisboa, INIC, 1982 (2 vols)
- Palmonari, A. et Zani, B.** - "Les representations sociales dans le champ des professions psychologique" in Jodelet, D. (DIR.), 1984, IBID, PG. 299-319
- Palmonari, A. et Doise, W.** - "Caractéristique des representations sociales" in Doise, W. et Palmorari, A., 1986, IBID, PG. 12-33
- Pariguin, B.D.** - "A Psicologia Social como Ciência". Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1972
- Pereira, H.G. e Sousa, A.J.** - "Análise de dados para o tratamento de quadros multidimensionais". (Texto mimeografado), 1984
- Pires, L. de** - "Inquérito sociológico. Problemas de metodologia". Lisboa, Ed. Presença, 1981

- Postic, M.** - "A relação pedagógica". Coimbra Editora, 1984
- Reuchlin, M.** - "Métodos na psicologia". Lisboa, Ed. Teorema, 1986
- Rogers, C.** - "A social psychology of schooling. The expectancy process". Routledge and Kegan Paul, 1982
- Rousvoal, J.** - "Les representations de l'enfant au cours préparatoire, ce rapport avec la réussite et l'échec scolaire". Revue Française de Pédagogie, n° 79, avril, mai, juin, 1987
- Semin, G.** - "Prototype et representations sociales" in Jodelet, D. (DIR.), 1989, IBID, PG. 239-251
- Siano, V.** - "Representations sociales, ideologie et mentalités: études d'une population de petits agriculteurs du Vaucluse". Université de Provence, These de doctorat de troisième cycle, 1985
- Siano, V.** - "Representations de l'école et du système social, englobant chez les paysans: problématique, méthodologie". Bulletin de Psychologie, Tome XXXV, n°353, PG. 201-212
- Solari, M.-J.** - "Les fluctuations temporelles et comportementales de la mobilization en grand section maternelle, et leur incidence sur la representation de l'élève para la maîtresse". Bulletin de Psychologie, Tome XXXV, n°353, PG. 66-87
- Stubbs, M. e Delamont, S.** - "Las relaciones professor-aluno". Barcelona, Oikos-Tau, 1978
- Suchodolski, B.** - "A pedagogia e as grandes correntes filosóficas". Lisboa, Livros Horizonte, 1972
- Tajfel, H.** - "La catégorisation sociale" in Moscovici, S. (DIR.), 1972, IBID, PG. 272-301
- Teodoro, A. e outros** - "Guia prático do sistema educativo". Lisboa, Plátano, 1984
- Testanière, J.** - "Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré". Revue Française de Sociologie, VIII, n° special, 1967, PG. 13-33
- Tonucci, F.** - "Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva". Análise Psicológica, 1986, 1 (v), PG. 169-178
- Tuckman, B.W.** - "Conducting educational research". Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1978
- Vala, J.** - "A análise de conteúdo" in "Metodologia das Ciências Sociais"
- Vandenplas-Holper, C.** - "Les théories implicites du développement et de l'éducation". European Journal of Psychology of Education, 1987, vol. II, n°1, PG. 17-39

Wittrock, M.C. (ed.) - "La investigation de la enseñanza". Barcelona, Paidós, 1989 (3 vols)

Anexo 1

Principal legislação em vigor no ano lectivo 1989-1990 (*)

(*) Levantamento realizado a partir da circular de apoio ao lançamento do ano lectivo (L.A.L.). para o ano lectivo de 1989-90 e da responsabilidade da DGEBS/ME.

Ação Social Escolar

Lei nº 46/86 de 4 de Outubro
 Despacho nº 15/SEAM/89
 Portaria nº 297/79 de 25 de Junho

Apoio Pedagógico Acrescido

Despacho nº 19/SERE/88 de 7 de Julho
 Circular nº 78/88 de 5 de Agosto da DGEBS

Assiduidade

Despacho nº 48/78 de 18 de Maio
 Decreto-Lei nº 301/84 de 7 de Setembro
 Decreto-Lei nº 533/80 de 21 de Novembro
 Despacho nº 24/SERE/ de 7 de Julho
 Circular nº 40/89 de 15 de Março
 Decreto-Lei nº 519-V/79 de 28 de Dezembro
 Portaria nº 406/87 de 14 de Maio
 Despacho nº 24/SERE/88 de 7 de Julho
 Lei nº 26/81 de 21 de Agosto
 Circular nº 20/89 DGEBS de 26 de Fevereiro

Associação de Estudantes

Lei nº 33/87 de 11 de Julho
 Lei nº 36/87 de 12 de Dezembro
 Despacho nº 68/ME/88 de 2 de Maio
 Decreto-Lei nº 277/88 de 5 de Agosto
 Portaria nº 68/69 de 31 de Janeiro
 Decreto-Lei nº 91-A/88 de 16 de Março
 Código Civil (artº nº 158-A e artº 168)
 Parecer nº 6/89 do Conselho Consultivo da Procuradoria Geral da República homologado pelo Ministro da Educação e Ministro Adjunto da Juventude
 Decreto-Lei nº 400/88 de 9 de Novembro
 Lei nº 19/87 de 1 de Junho

Associação de Pais e Encarregados de Educação

Lei nº 7/77 de 1 de Fevereiro
 Despacho Normativo nº 122/79 de 1 de Junho
 Despacho nº 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro
 Decreto-Lei nº 277/88 de 5 de Agosto
 Portaria nº 68/89 de 31 de Janeiro

Avaliação

Despacho nº 43/SERE/88 de 30 de Setembro
 Despacho nº 155/80 de 20 de Janeiro de 81
 Circular nº 90/85 DGEBS de 20 de Maio

Circular nº 1/86 DGEB de 21 de Janeiro
Lei nº 26/81 de 21 de Agosto
Circular nº 45/84 de 30 de Maio
Despacho nº 121 ME/85 de 19 de Julho
Despacho nº 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro

Conservação e Manutenção dos Equipamentos Educativos

Despacho nº 19-A/SEAM/88 de 25 de Maio
Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro
Decreto-Lei nº 357/88 de 13 de Outubro

Funcionamento das Escolas

Portaria nº 684/81 de 11 de Agosto
Decreto-Lei nº 211-B/86 de 31 de Julho
Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro
Despacho nº 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro
Despacho Normativo nº 84/85 de 29 de Agosto
Despacho nº 58/88 de 22 de Julho
Despacho Conjunto nº 22/SERE/SEAM/89 de 26 de Abril
Despacho Normativo nº 49/SEAM/88 de 20 de Dezembro
Despacho Conjunto nº 17/SEAM/SERE/88 de 13 de Abril
Decreto-Lei nº 174/77 de 2 de Maio
Despacho nº 19/SERE/88 de 7 de Julho
Portaria nº 406/87 de 14 de Maio
Despacho nº 121/ME/85 de 19 de Junho
Circular Conjunta DGES/DGEB/DGEE de 18 de Junho de 1985
Despacho Conjunto nº 17/SEAM/SERE/88 de 13 de Abril
Despacho Conjunto nº 17/SEAM/SEEBS/84 de 4 de Outubro

Manuais Escolares

Decreto-Lei nº 57/87 de 31 de Janeiro
Despacho nº 1/SERE/89 de 10 de Fevereiro
Circular nº 57/89 DGEBS de 27 de Abril

Organização do serviço de Horários

Portaria nº 677/77 de 4 de Abril
Despacho nº 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro
Circular nº 112/86 de 24 de Junho
Portaria nº 335/85 de 1 de Junho
Despacho nº 19-A/SEAM/88 de 25 de Maio
Circular nº 110/87 DGEBS de 19 de Junho
Despacho Conjunto nº 31 SERE/SEAM/88 de 2 de Agosto
Despacho Conjunto nº 17/SEAM/SEEBS/84 de 4 de Outubro
Despacho nº 59/79 de 8 de Agosto
Despacho nº 19/SERE/88 de 7 de Julho

Orientação Escolar e Profissional

Despacho nº 103/77 de 27 de Julho
Despacho nº 131/79 de 15 de Dezembro

Despacho Normativo nº 194-A de 19 de Outubro 1983

Planos Curriculares

Despacho Conjunto nº 31/SERE/SEAM/88 de 2 de Agosto

Circular nº 112/86 de 24 de Junho

Decreto-Lei nº 323/83 de 5 de Julho

Portaria nº 344-A/88 de 31 de Maio

Procedimento Disciplinar

Portaria nº 679/77 de 8 de Novembro

Decreto-Lei nº 44 357/62 de 21 de Maio

Decreto-Lei nº 27/71 de 5 de Fevereiro

Despacho nº 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro

Anexo 2
Guião da Entrevista

1. Gostaria que me falasse de tudo o que lhe parecer significativo para caracterizar os alunos do unificado, com quem trabalha este ano, para traçar o seu retrato.
2. Pedia-lhe que me falasse das atitudes, comportamentos, resultados... dos seus alunos, relativamente ao processo de aprendizagem.
3. Como se dão os seus alunos uns com os outros? Como é a relação entre eles?
4. E como é a vossa relação? Que poderia dizer sobre ela?
5. Que impressão tem quanto ao aspecto físico, à aparência exterior dos seus alunos?
6. Como se comportam eles na sala de aula?
7. Pode descrever-me uma situação que tenha considerado particularmente inadequada à sala de aula?
8. Como reagiu? Como reage habitualmente?
9. Com que frequência ocorre esse tipo de situações?
10. Considera que a situação descrita pode ser caracterizada como uma situação de indisciplina? Porquê?
11. De entre os seus alunos, poderia descrever-nos um que considere um "bom aluno"?
12. Esse aluno aproxima-se do que poderia ser para si, o "aluno ideal"? Porquê?
13. De entre os seus alunos poderia descrever-me um que considere um "mau aluno"?

Anexo 3

Grelha de Análise da Entrevista

I.1 - Aspectos Gerais da Turma**J - CASOS DESVIANTES****J.1 - Referência a casos desviantes**

II REPRESENTAÇÃO DO CONFLITO PROFESSOR/ALUNO

A - A SIGNIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO DE CONFLITO

A.1 - Processo Aula

A.2 - A Produção

A.3 - Relação entre alunos

A.4 - Relação professor - aluno

A.5 - Características pessoais

A. 6 - Outros

B - FONTES DE CONFLITO

B.1 - O aluno/A turma

B.2 - O Professor

B.3 - A Escola/Outros professores

B.4 - A Família/Problemas com a família

B.5 - A Sociedade

B.6 - Outros

C - REACÇÃO DOS PROFESSORES AO CONFLITO

C.1 - Previne as situações

C.2 - Usa estratégias intermédias

C.3 - Reorganiza a situação

C.4 - Reorganiza a situação com recurso a negociação

C.5 - Usa estratégias autoritárias que visam pôr fim à situação

**C.6 - Recorre a ajudas do exterior ou envolve o exterior
(DT/CD/Pais...)**

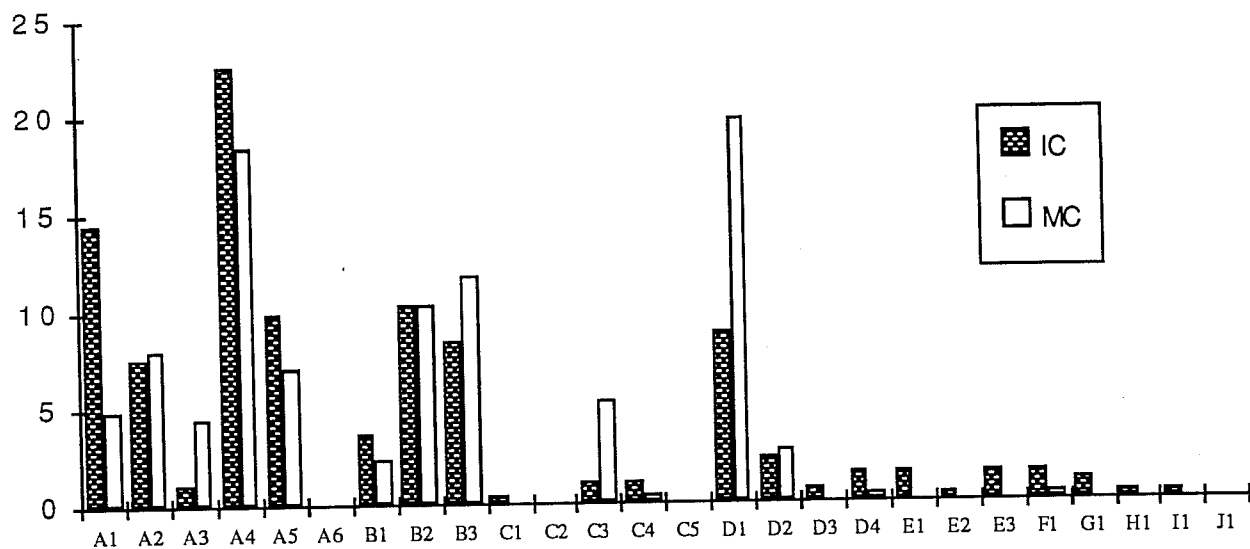
C.7 - Ignora

C.8 - Outros

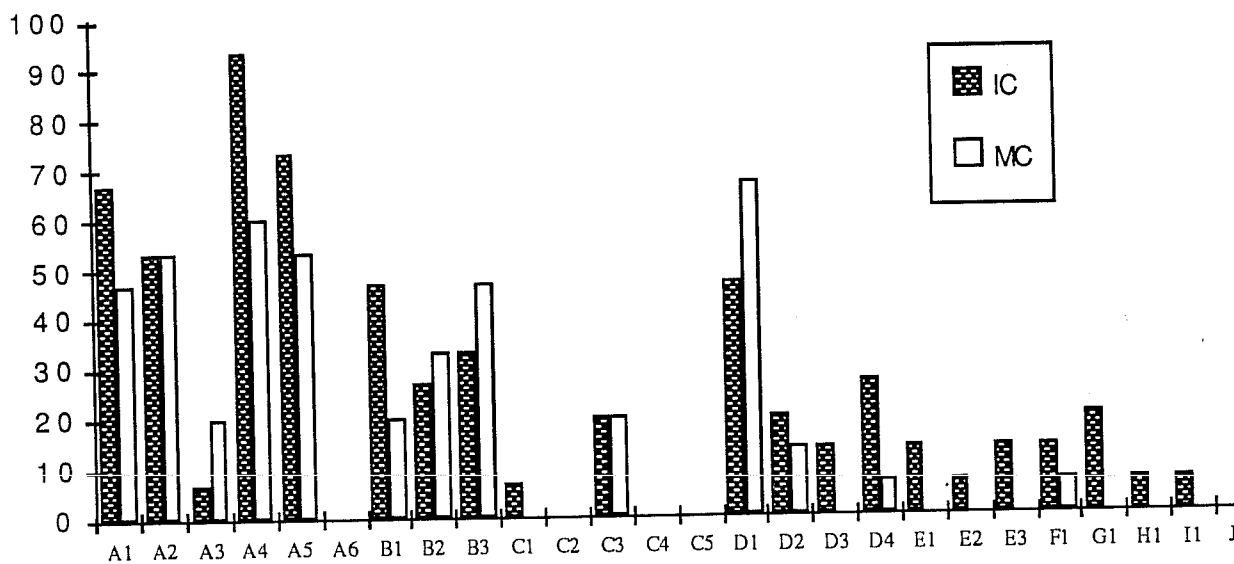
Anexo IV
Representação Gráfica de
Resultados

Representação do Bom Aluno

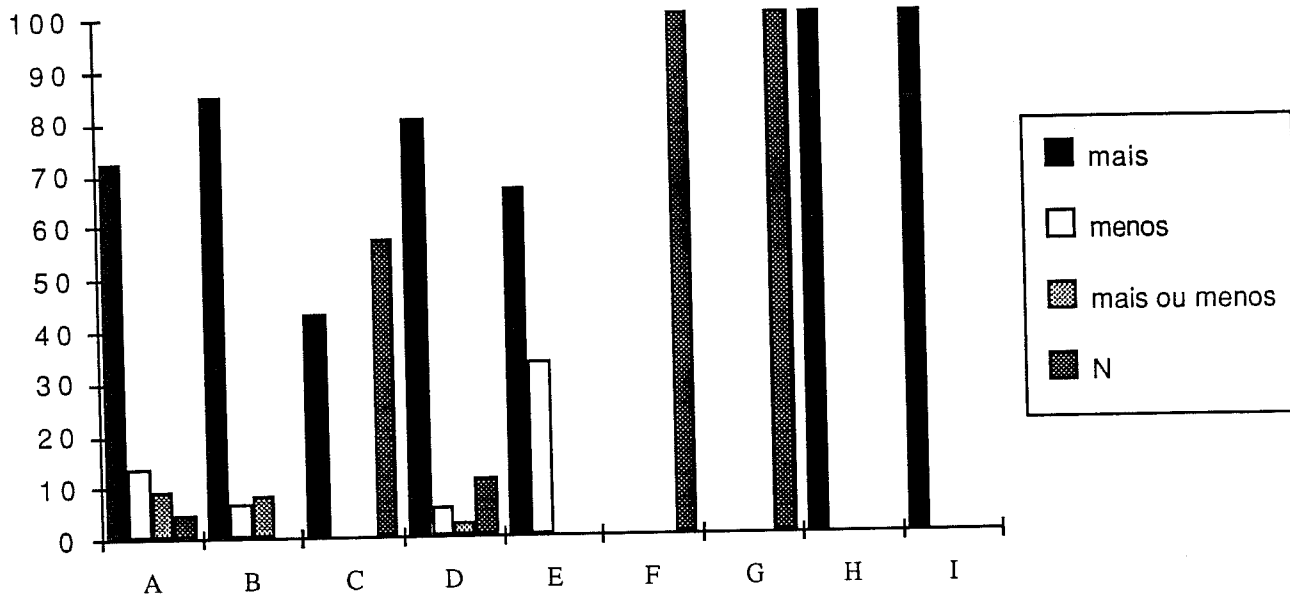
BA/Distribuição geral das categorias/IC, MC/Indicadores (Fig. 16)



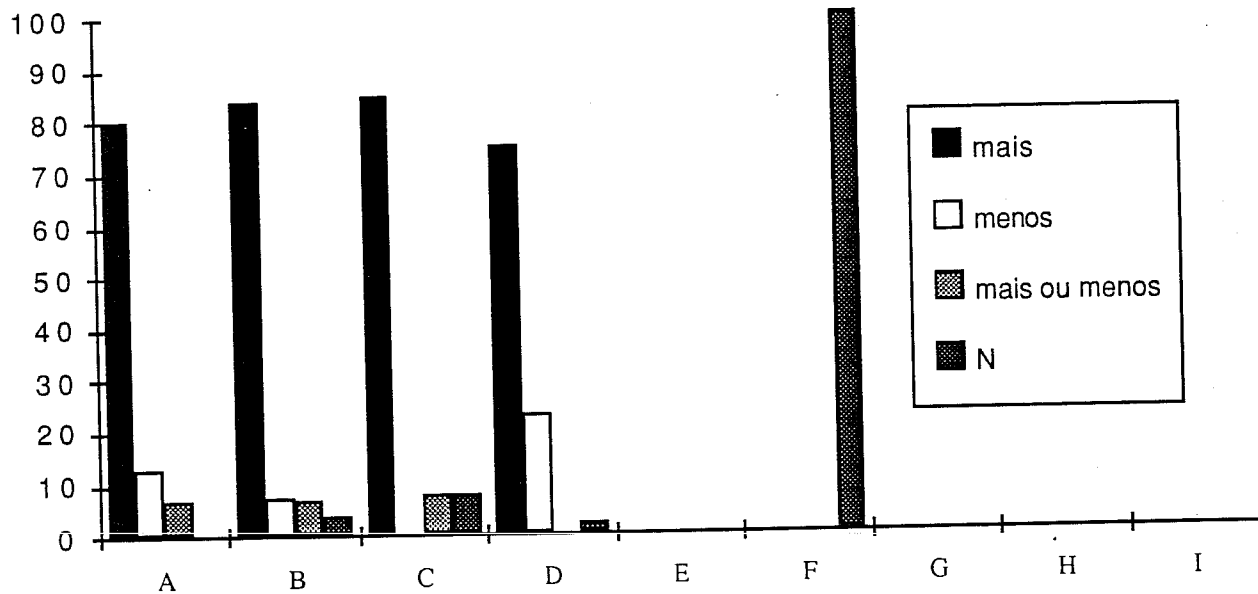
BA/Distribuição geral das categorias/IC, MC/Sujeitos (Fig. 21)



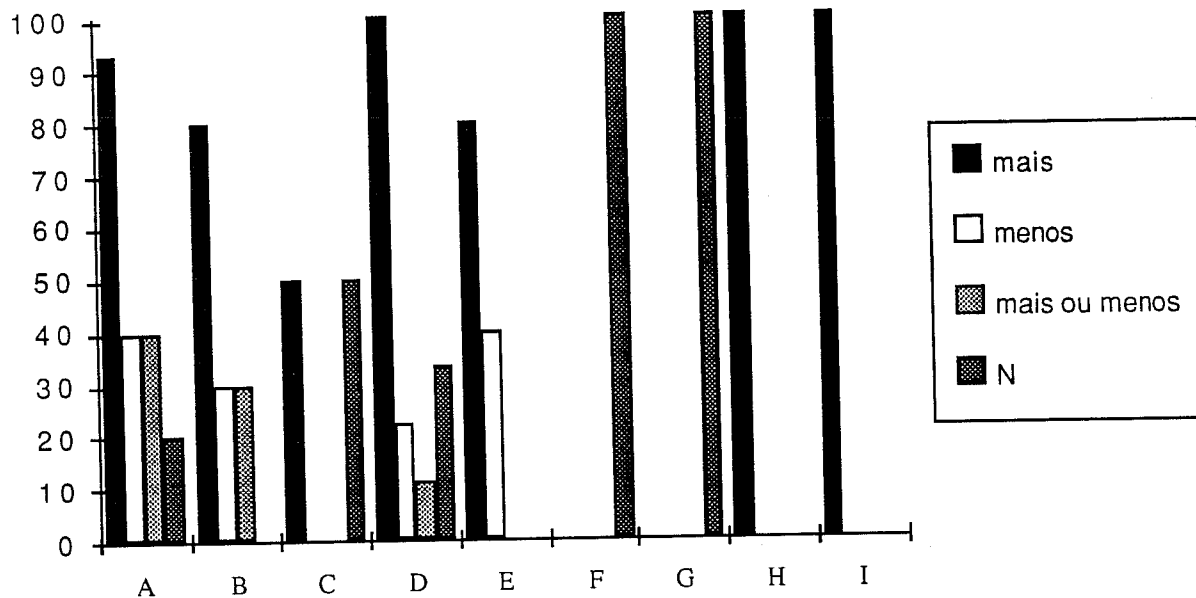
BA/Distribuição temática das avaliações/IC/Indicadores (Fig. 22)



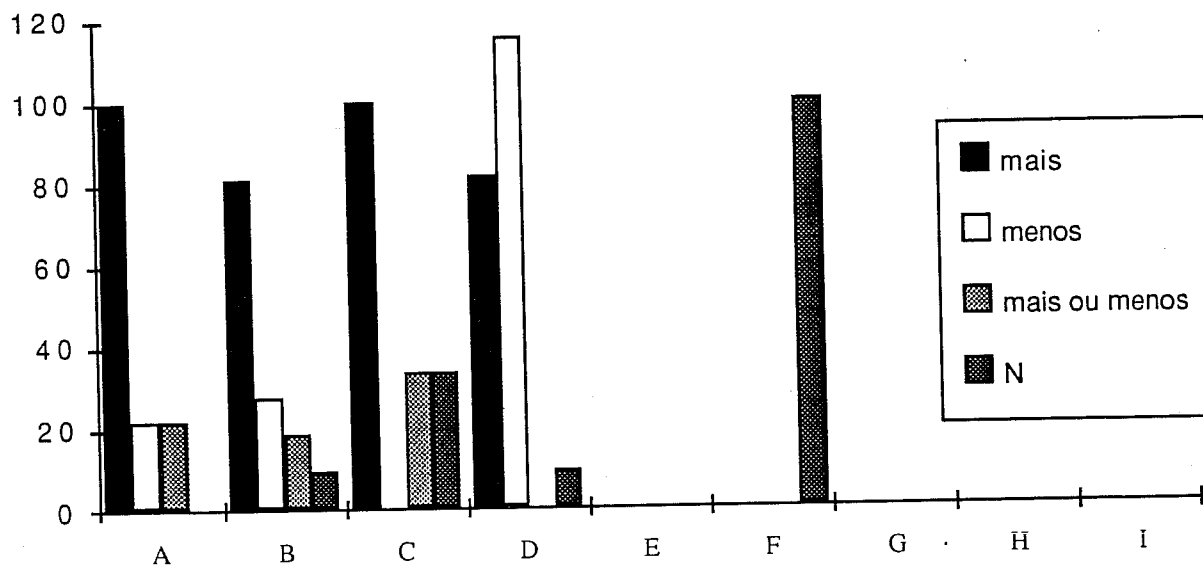
BA/Distribuição temática das avaliações/MC/Indicadores (Fig. 22)



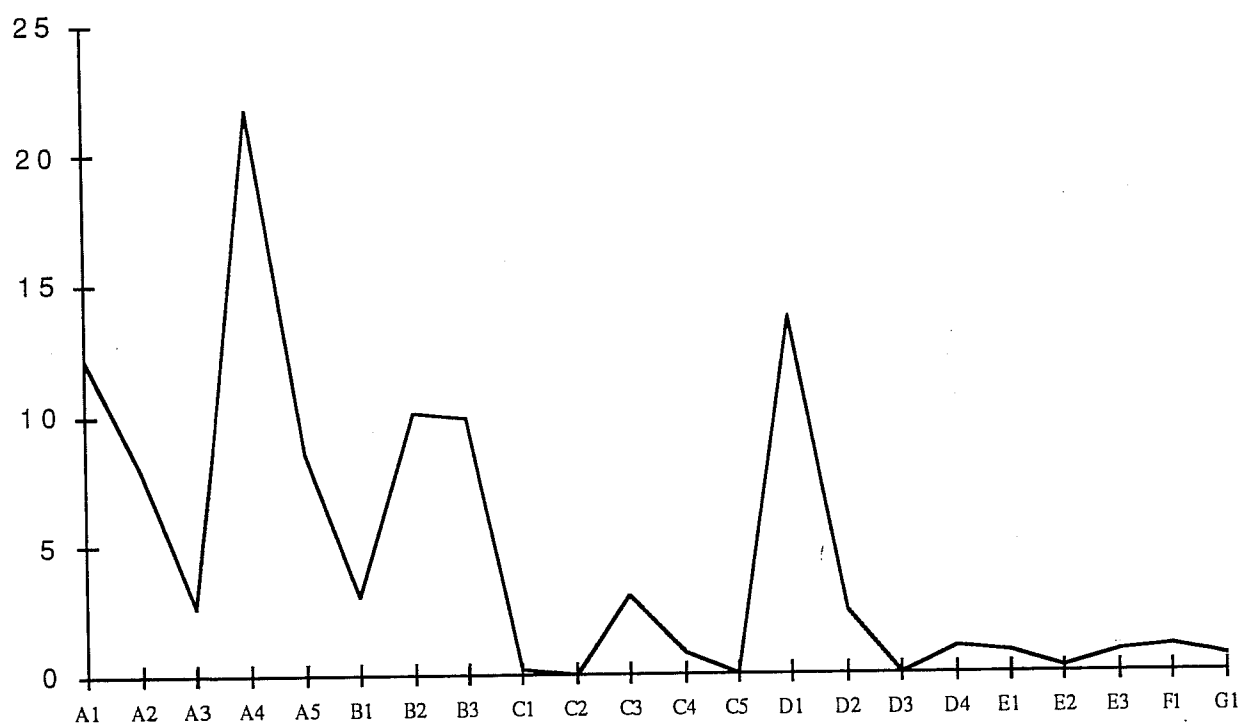
BA/Distribuição temática das avaliações/IC/Sujeitos (Fig. 23)



BA/Distribuição temática das avaliações/MC/Sujeitos (Fig. 23)

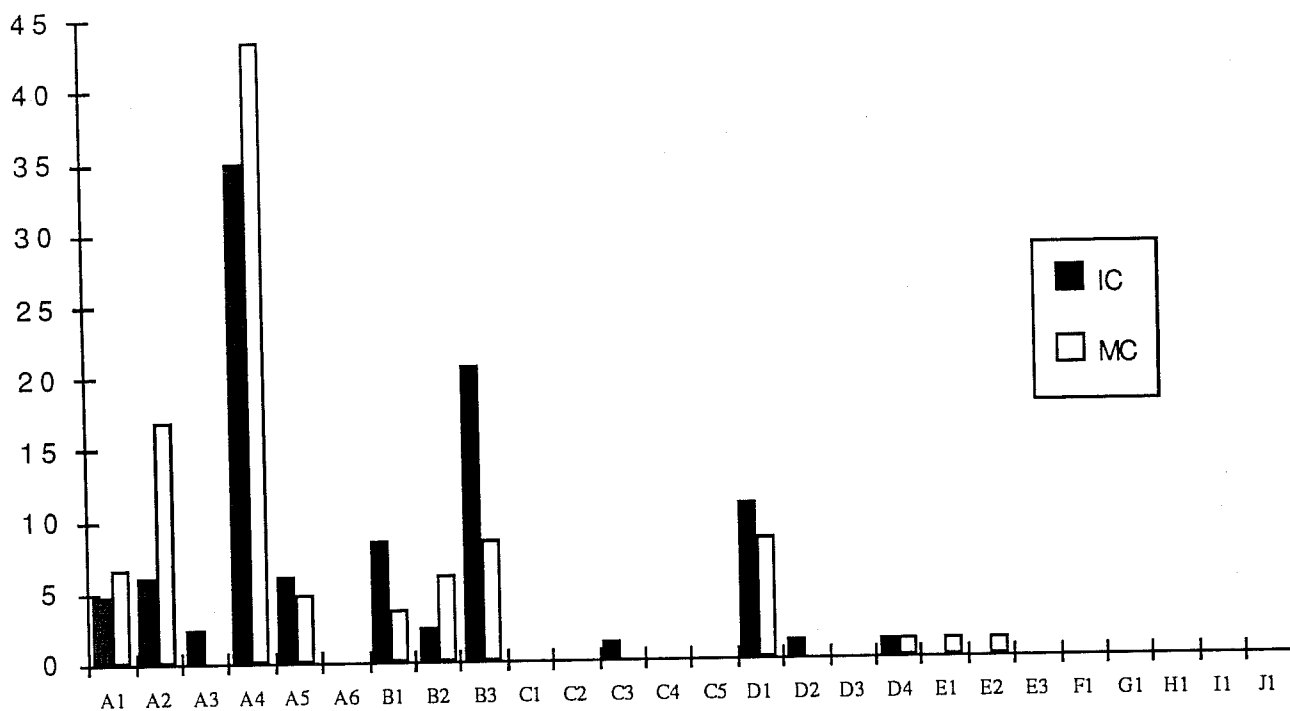


BA/Distribuição das categorias/IC+MC/Indicadores (Fig. 24)

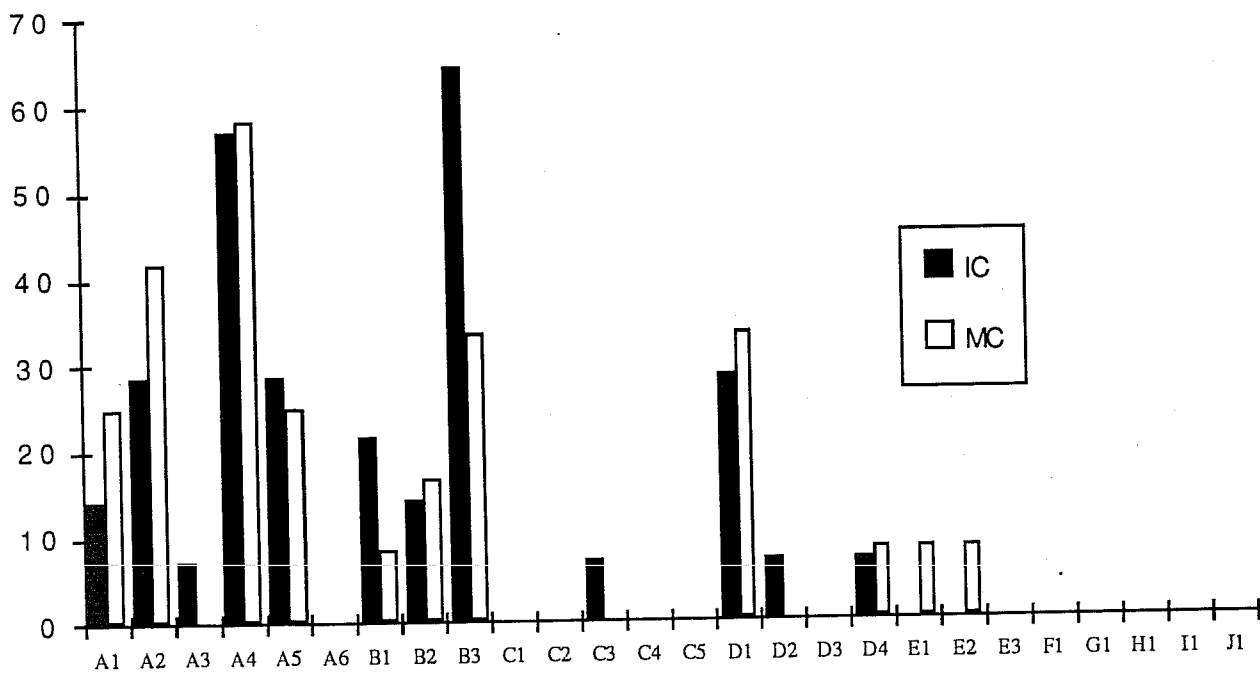


Representação do Aluno Ideal

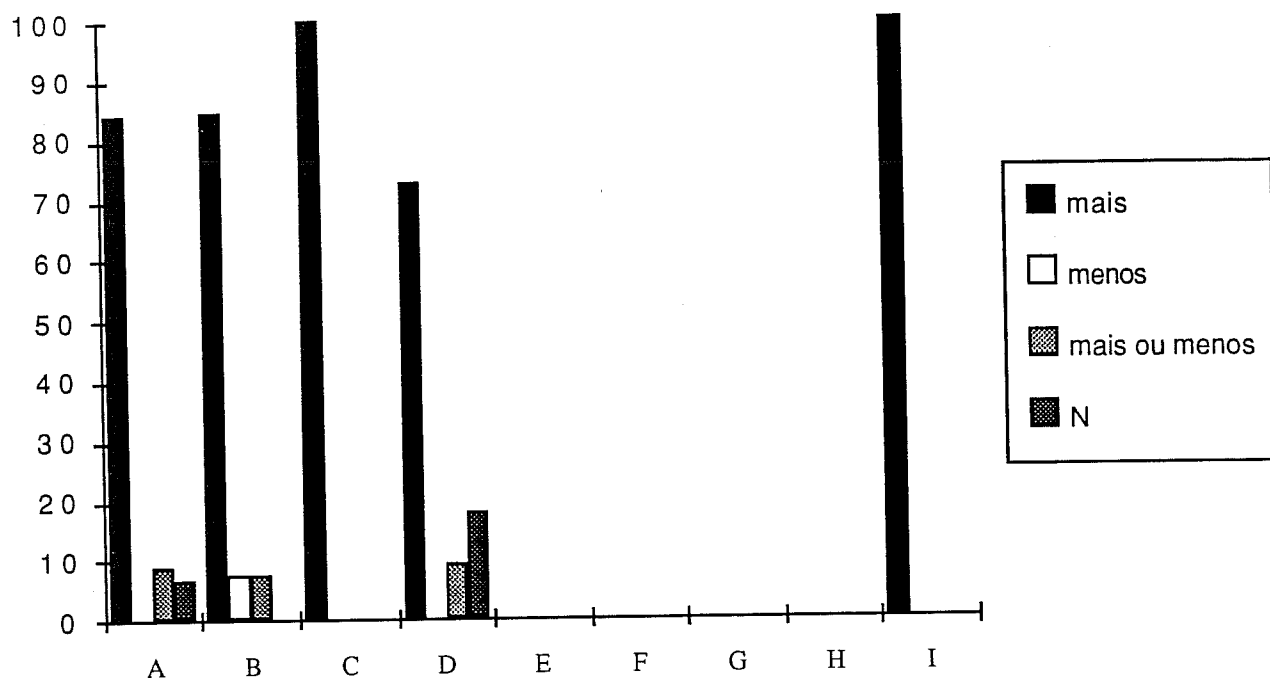
ID/Distribuição geral das categorias/IC, MC/Indicadores (Fig 26)



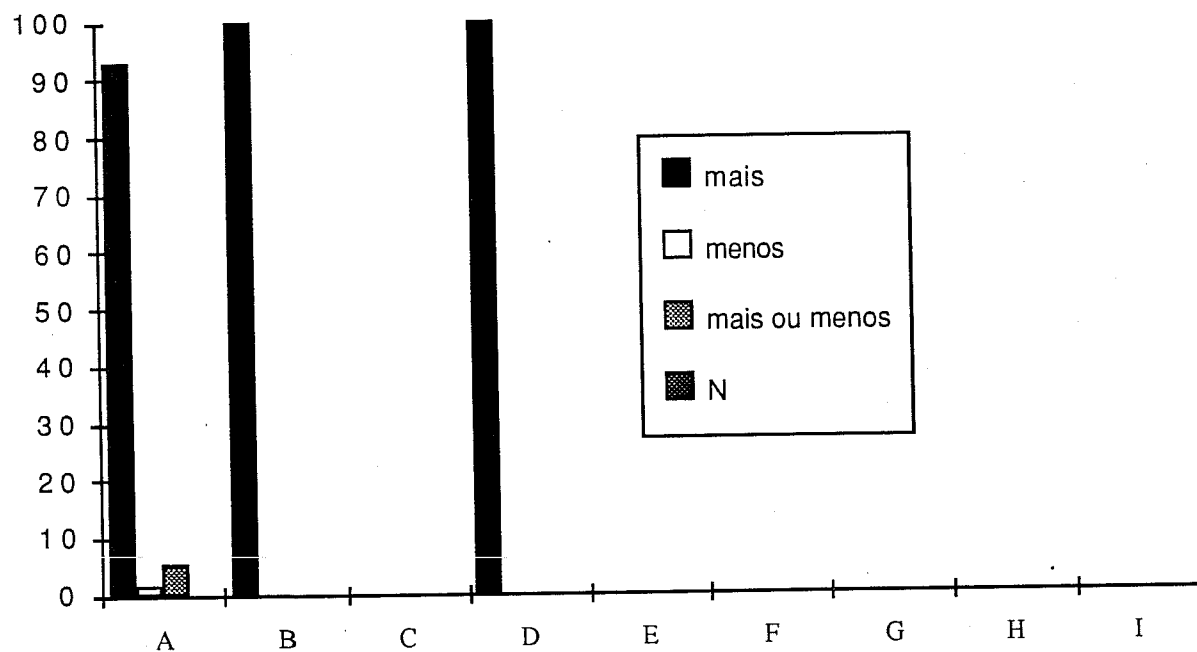
ID/Distribuição geral das categorias/IC, MC/Sujeitos (Fig. 31)



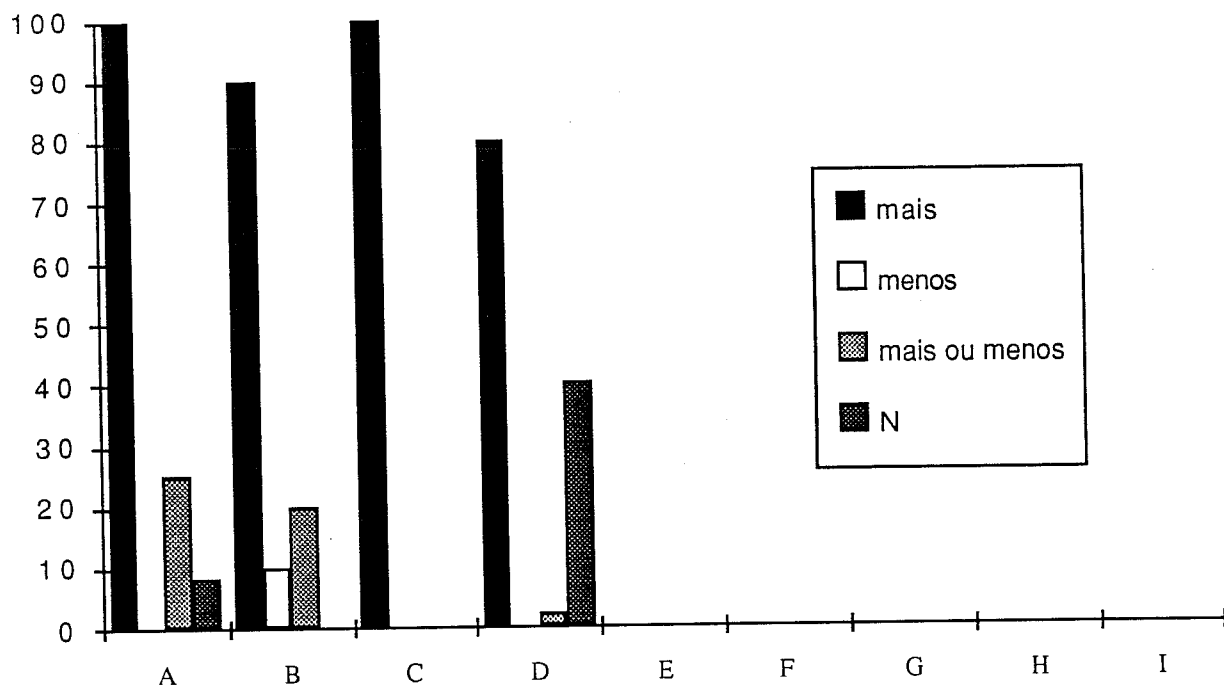
ID/Distribuição temática das avaliações/IC/Indicadores (Fig 32)



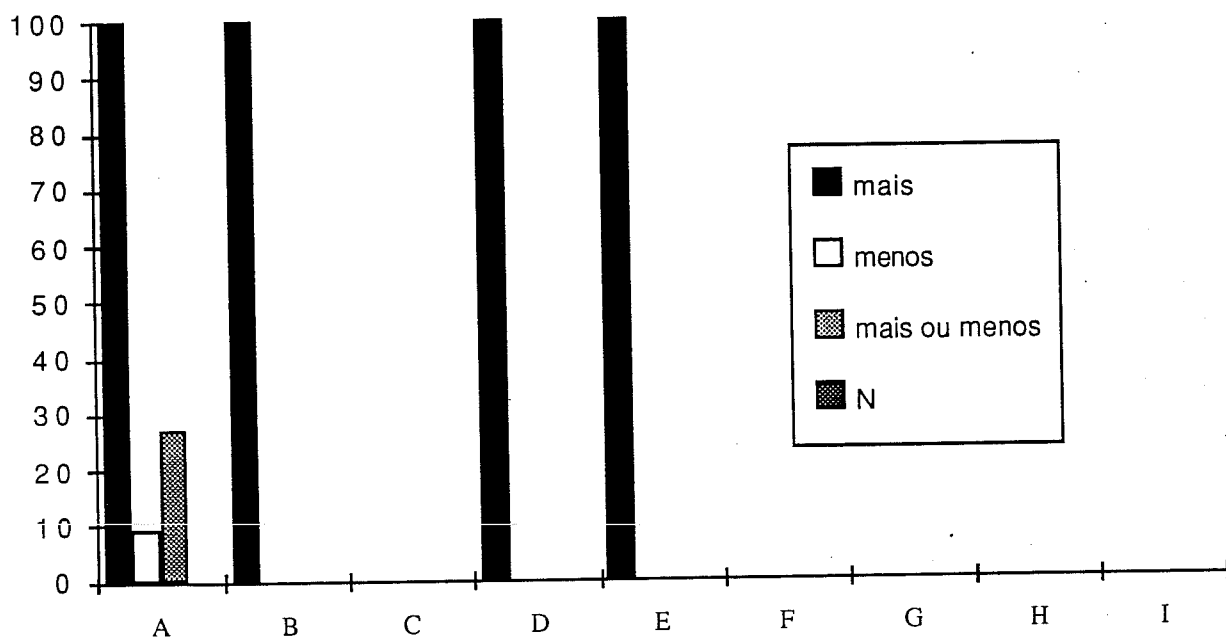
ID/Distribuição temática das avaliações/MC/Indicadores (Fig. 32)



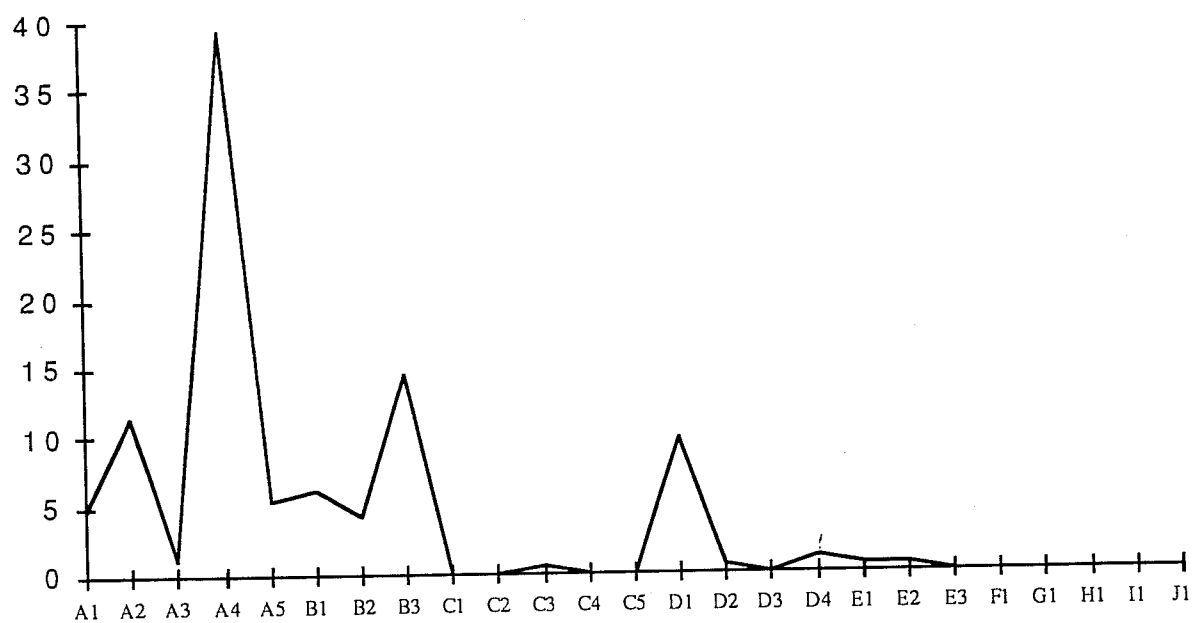
ID/Distribuição temática das avaliações/IC/Sujeitos (Fig. 33)



ID/Distribuição temática das avaliações/MC/Sujeitos (Fig 33)

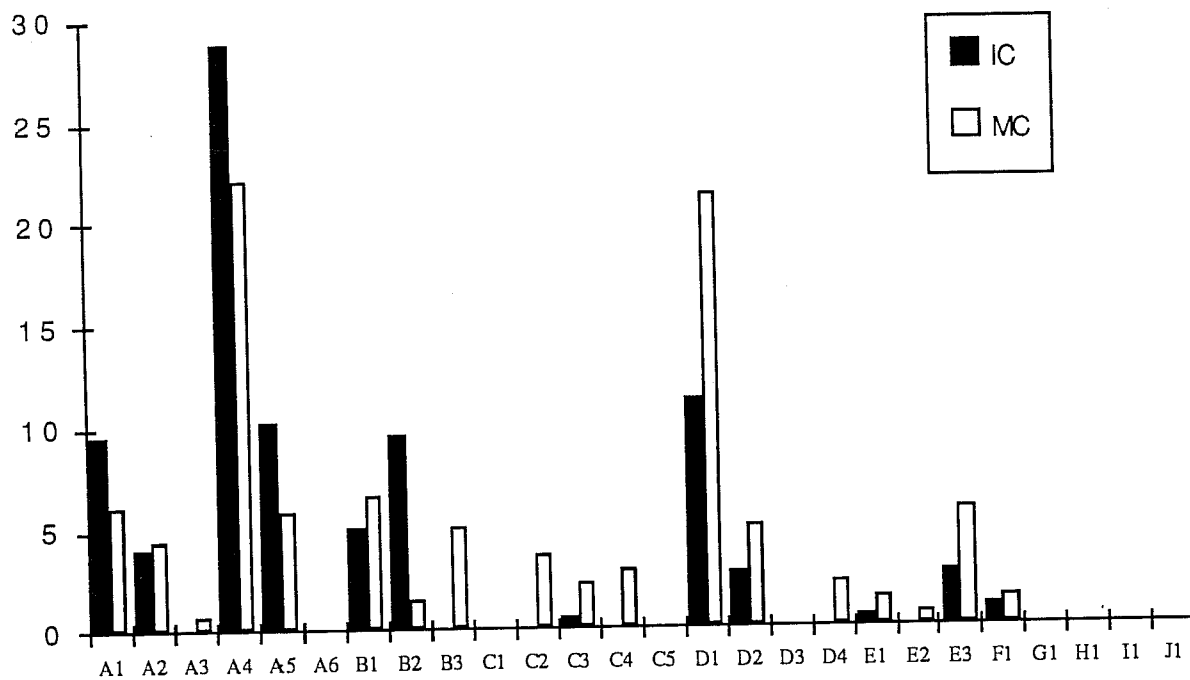


ID/Distribuição geral/IC+MC/Indicadores (Fig. 34)

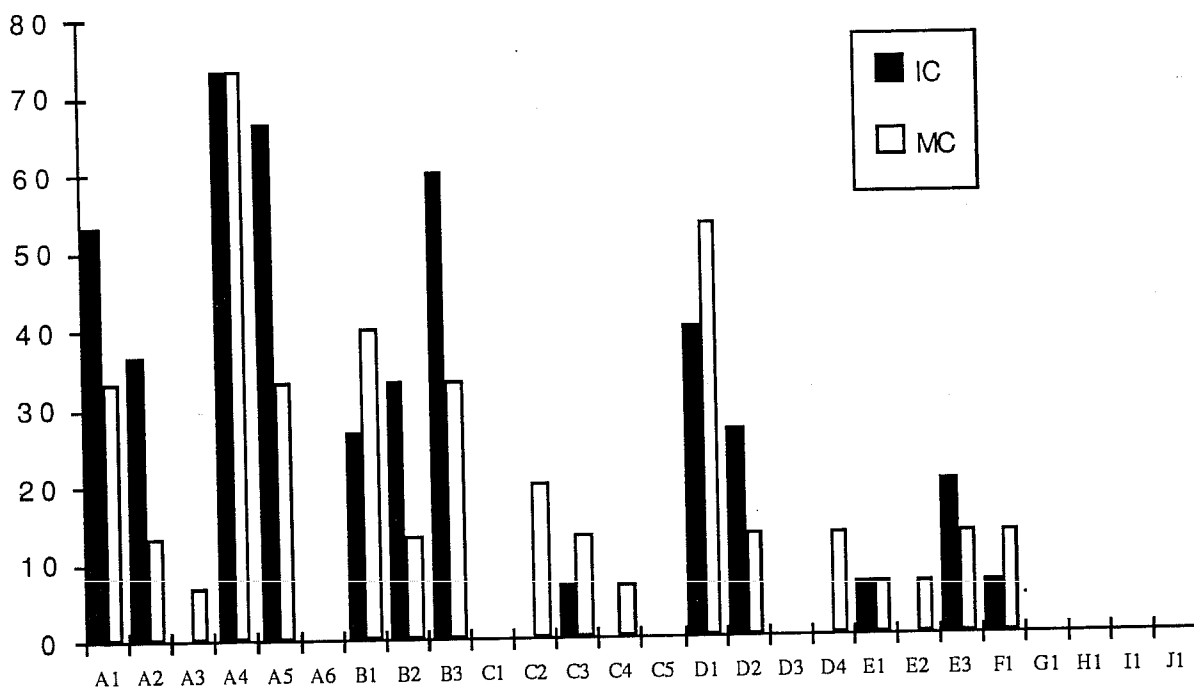


Representação do Mau Aluno

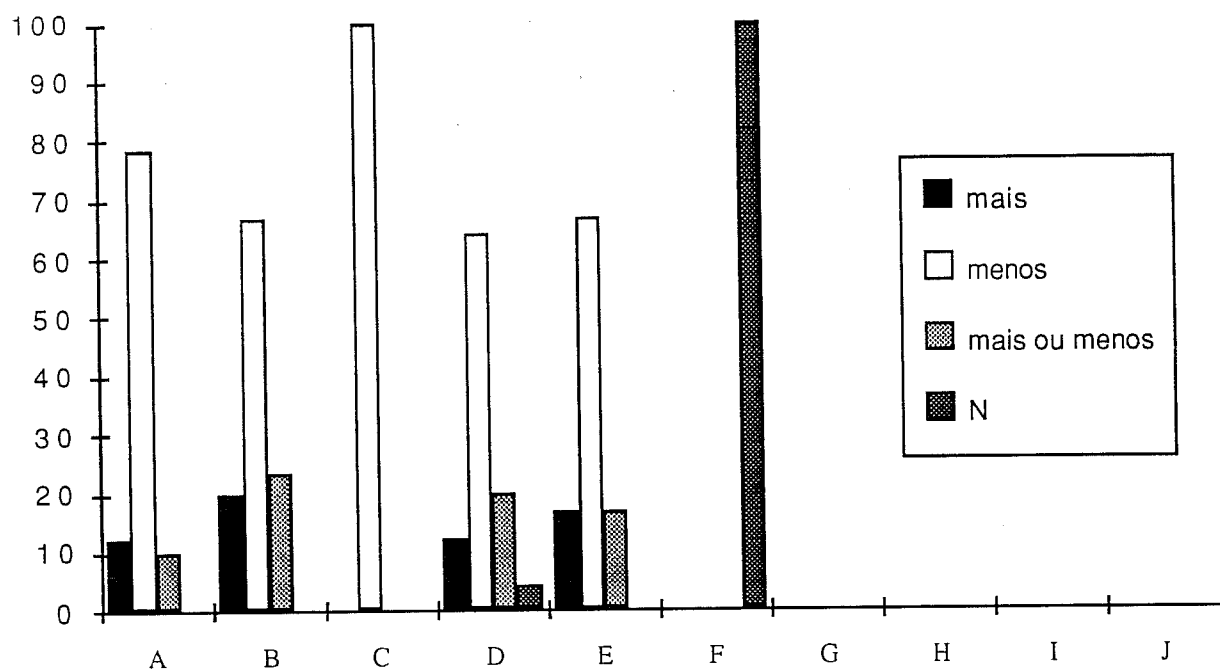
MA/Distribuição geral das categorias/IC, MC/Indicadores (Fig. 36)



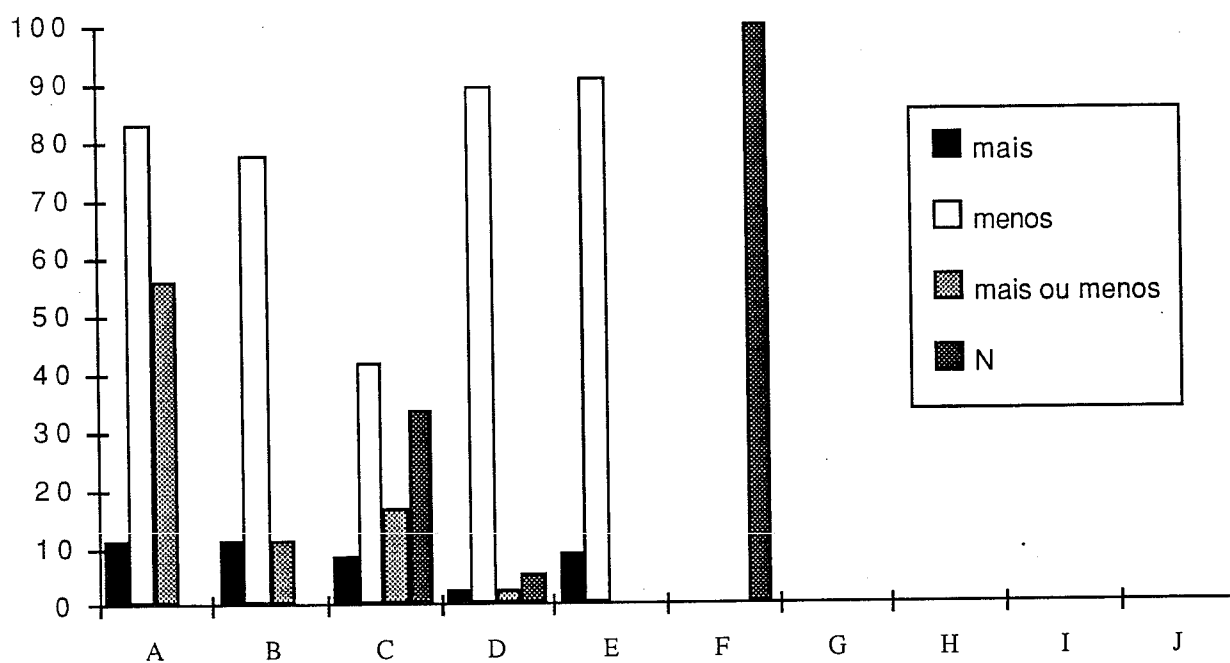
MA/Distribuição geral das categorias/IC, MC/Sujeitos (Fig 41)



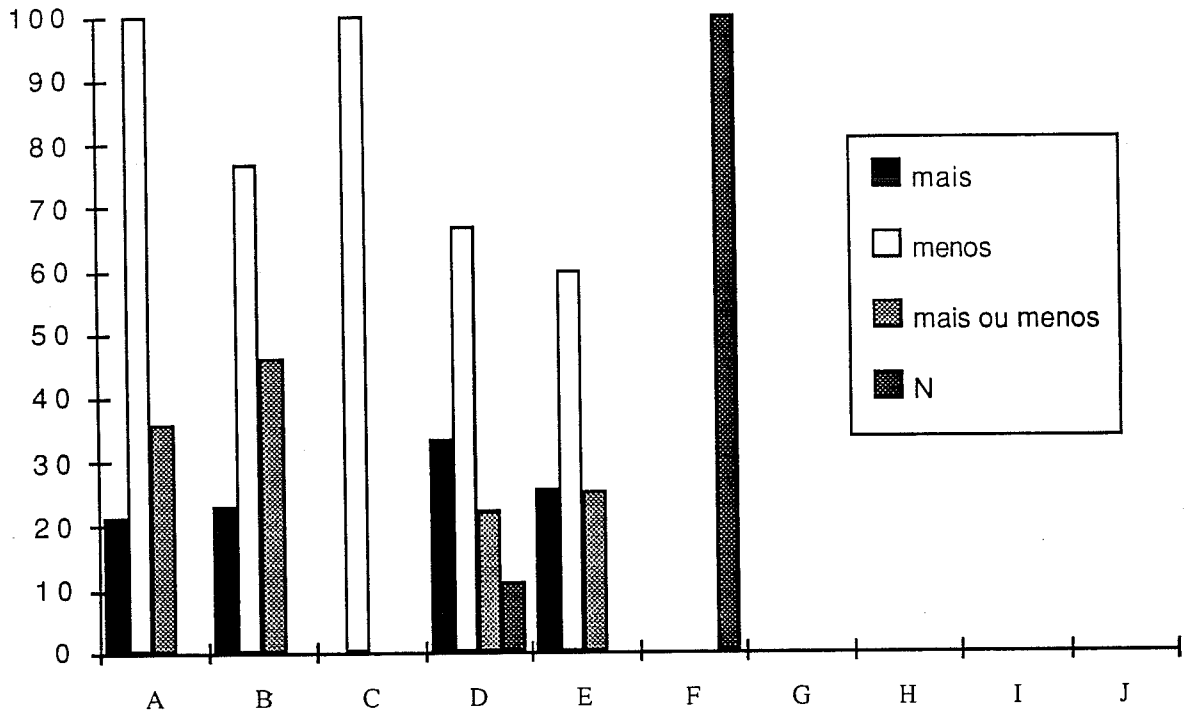
MA/Distribuição temática das avaliações/IC/Indicadores (Fig. 42)



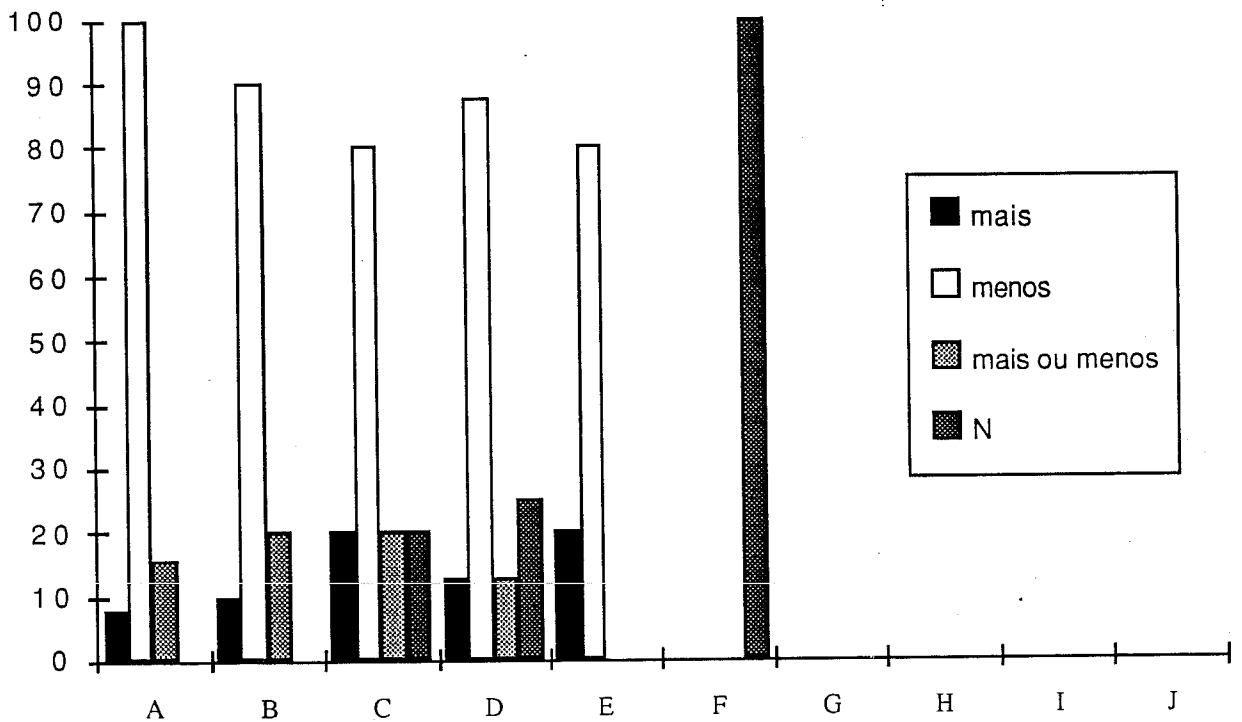
MA/Distribuição temática das avaliações/MC/Indicadores (Fig. 42)

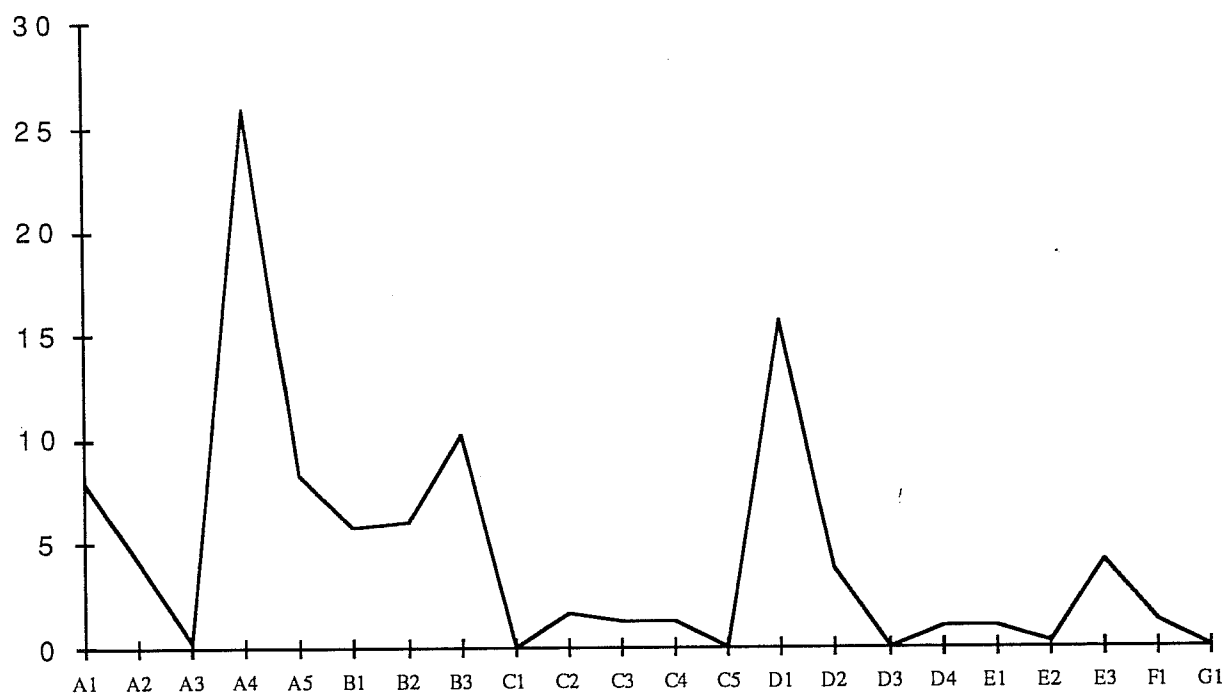


MA/Distribuição temática das avaliações/IC/Sujeitos (Fig. 43)



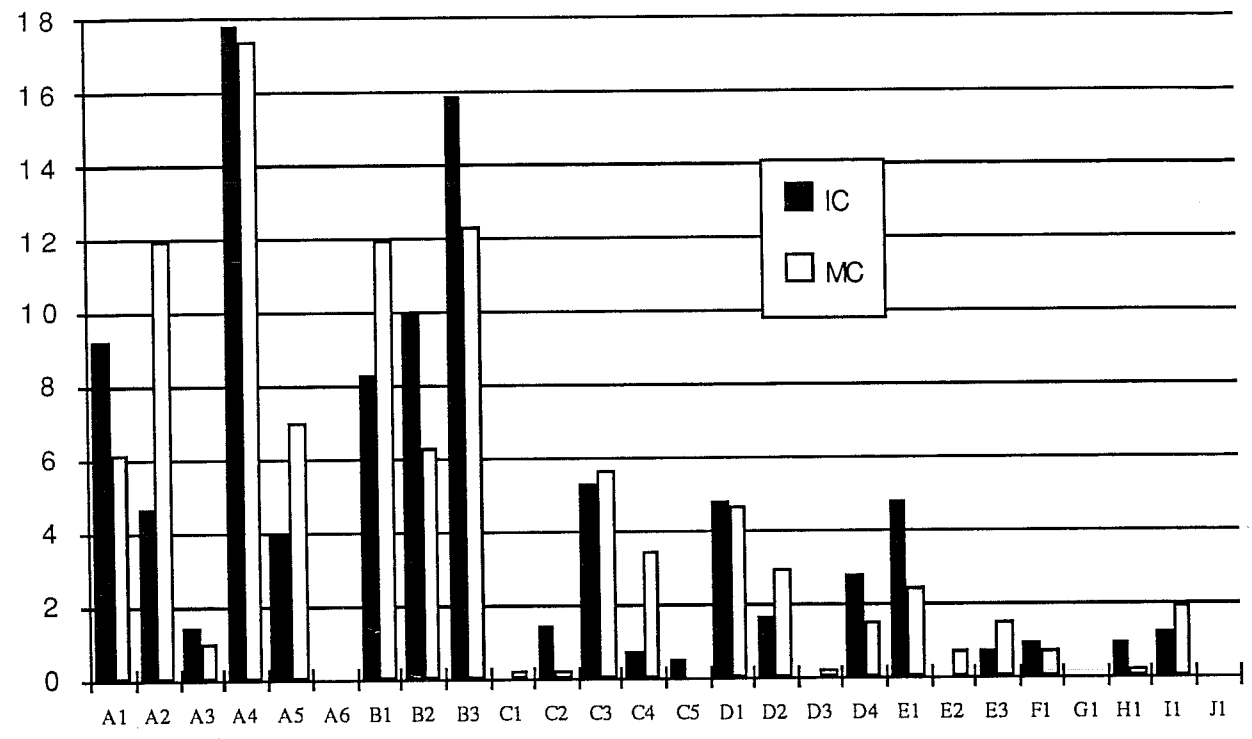
MA/Distribuição temática das avaliações/MC/Sujeitos (Fig. 43)



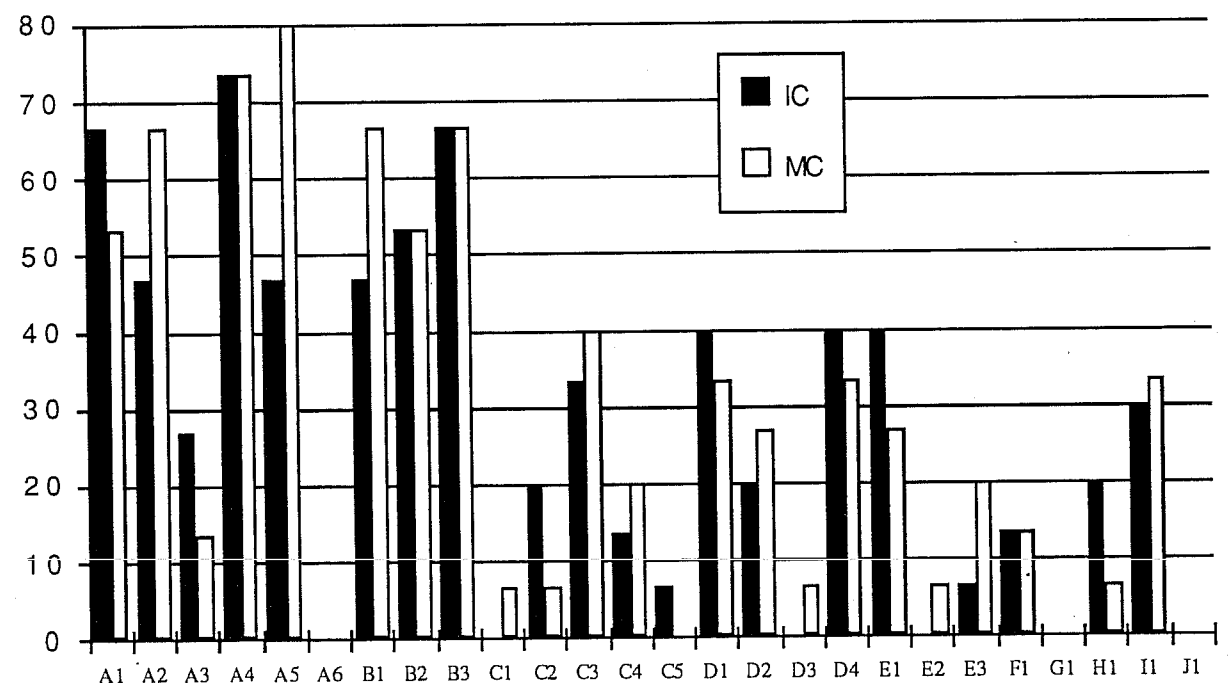
MA/Distribuição temática das avaliações/IC+MC/Indicadores (Fig. 44)

Representação da Impressão Geral do
Aluno

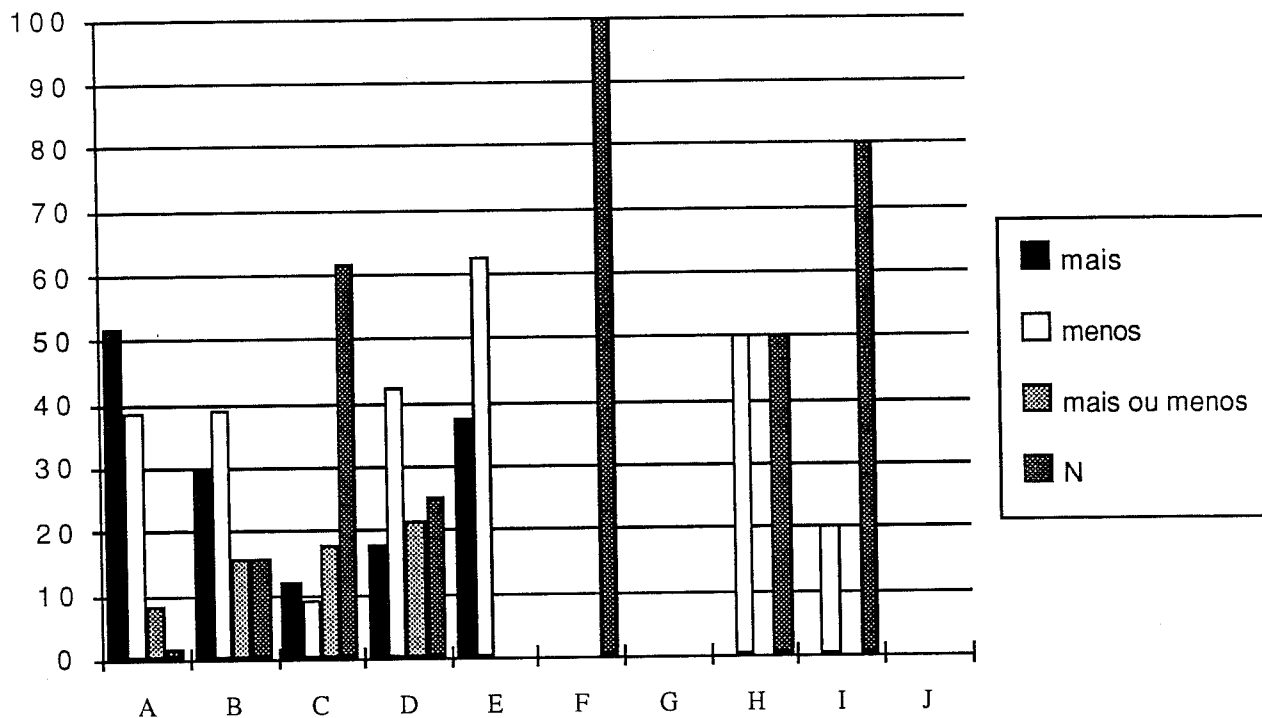
IG/Distribuição geral das categorias/IC, MC/Indicadores (Fig. 49)



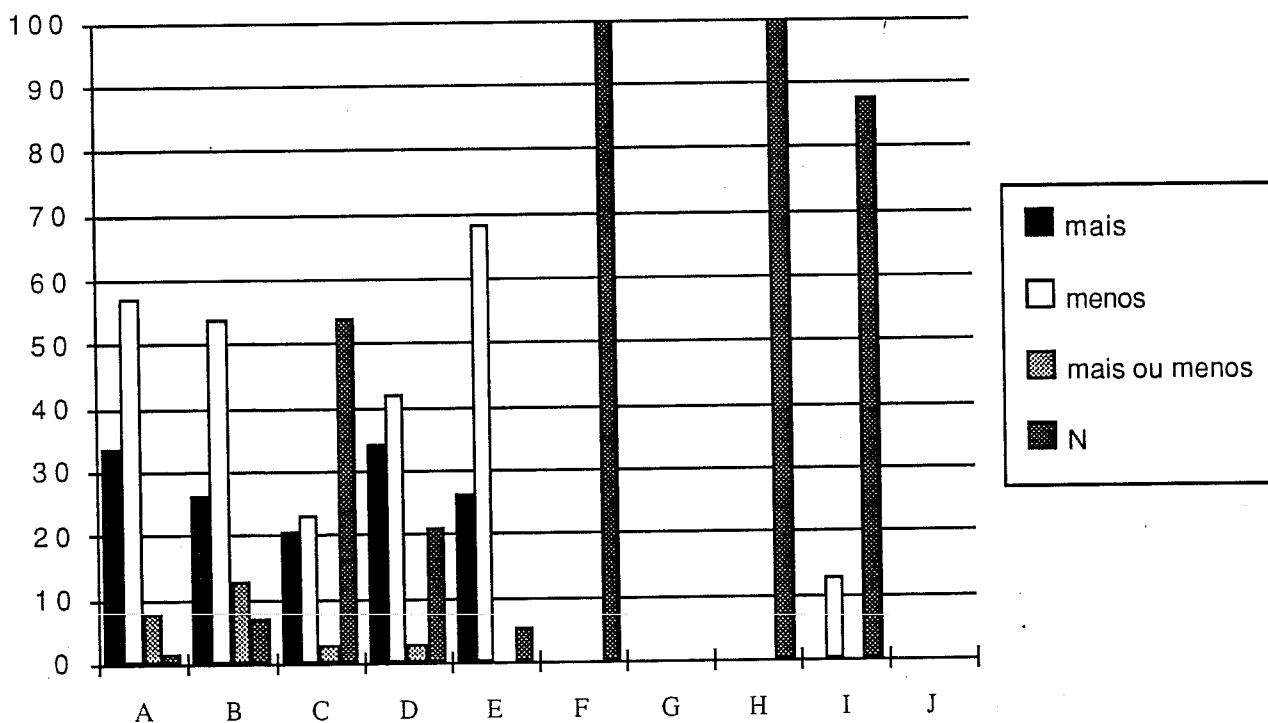
IG/Distribuição geral das categorias/IC, MC/Sujeitos (Fig. 51)



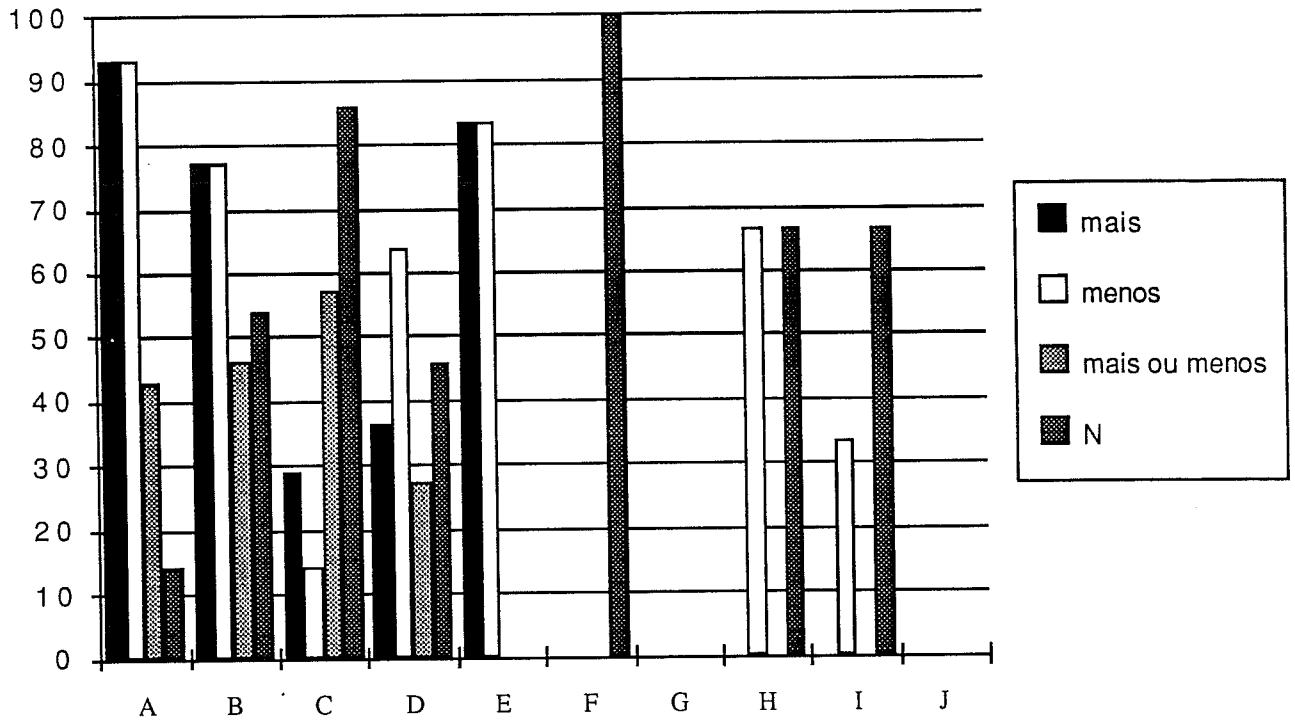
IG/Distribuição temática das avaliações/IC/Indicadores (Fig. 52)



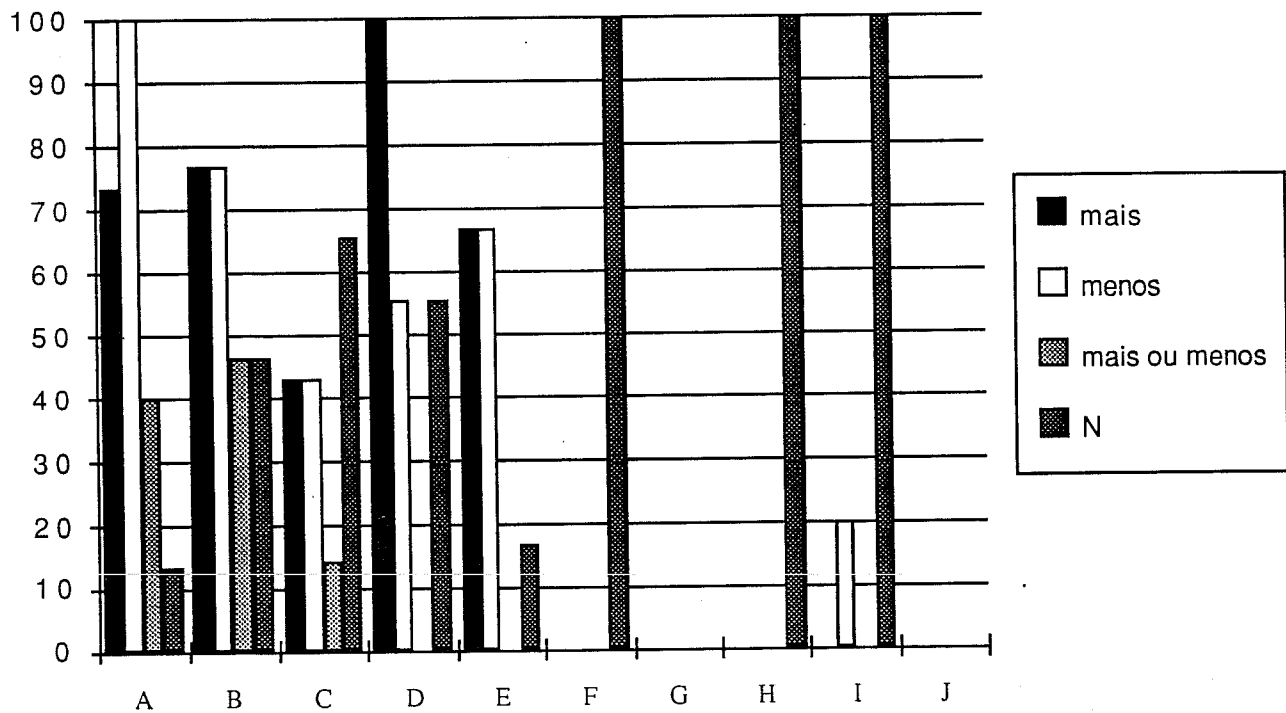
IG/Distribuição temática das avaliações/MC/Indicadores (Fig. 52)



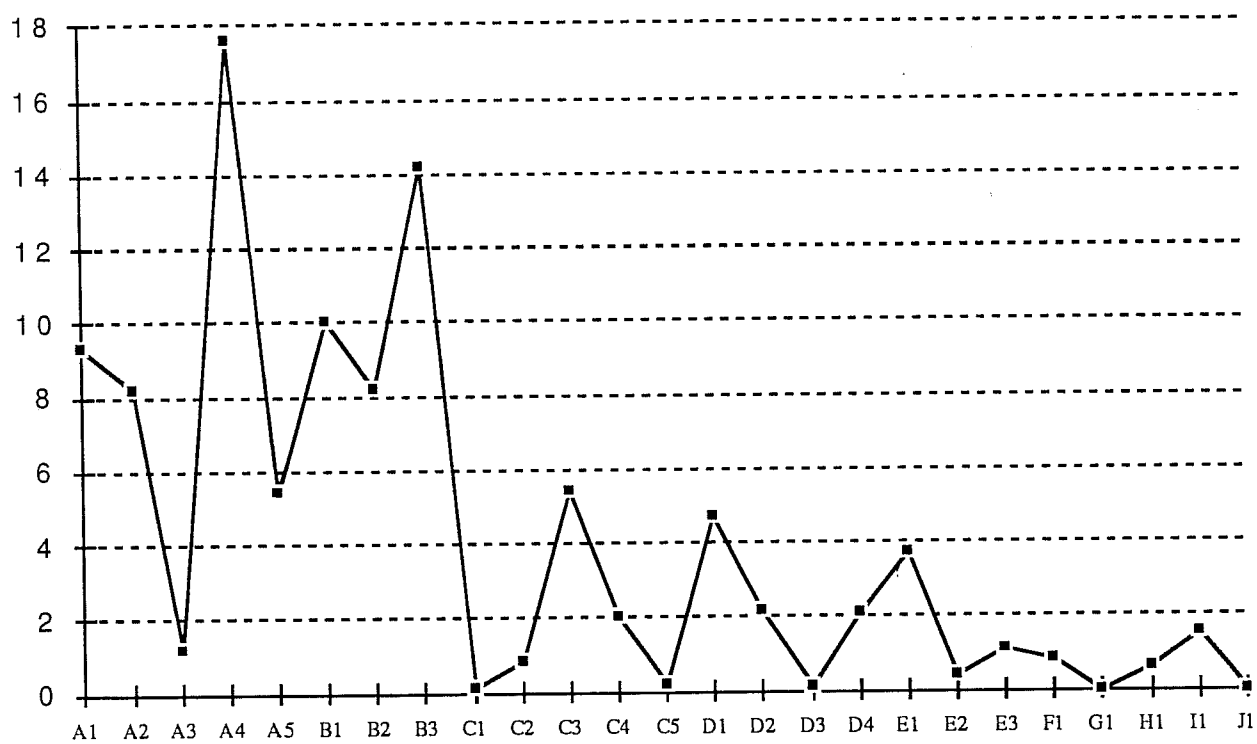
IG/Distribuição temática das avaliações/IC/Sujeitos (Fig. 53)



IG/Distribuição temática das avaliações/MC/Sujeitos (Fig. 53)

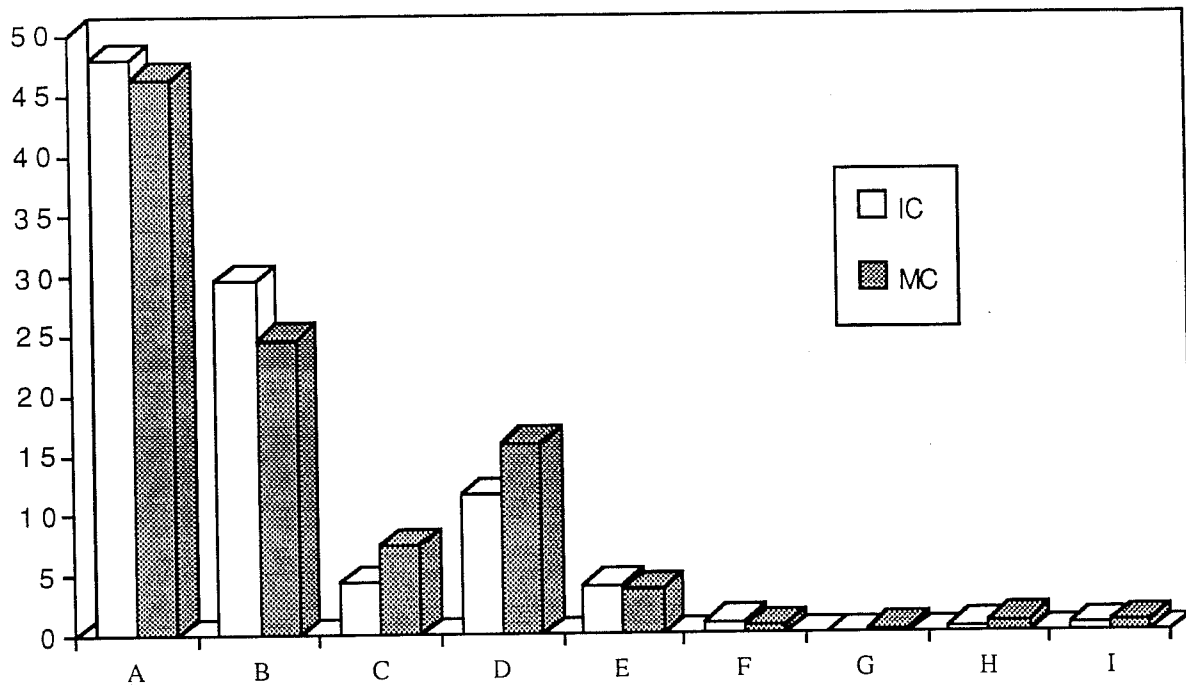


IG/Distribuição geral das categorias/IC+MC/Indicadores (Fig. 54)

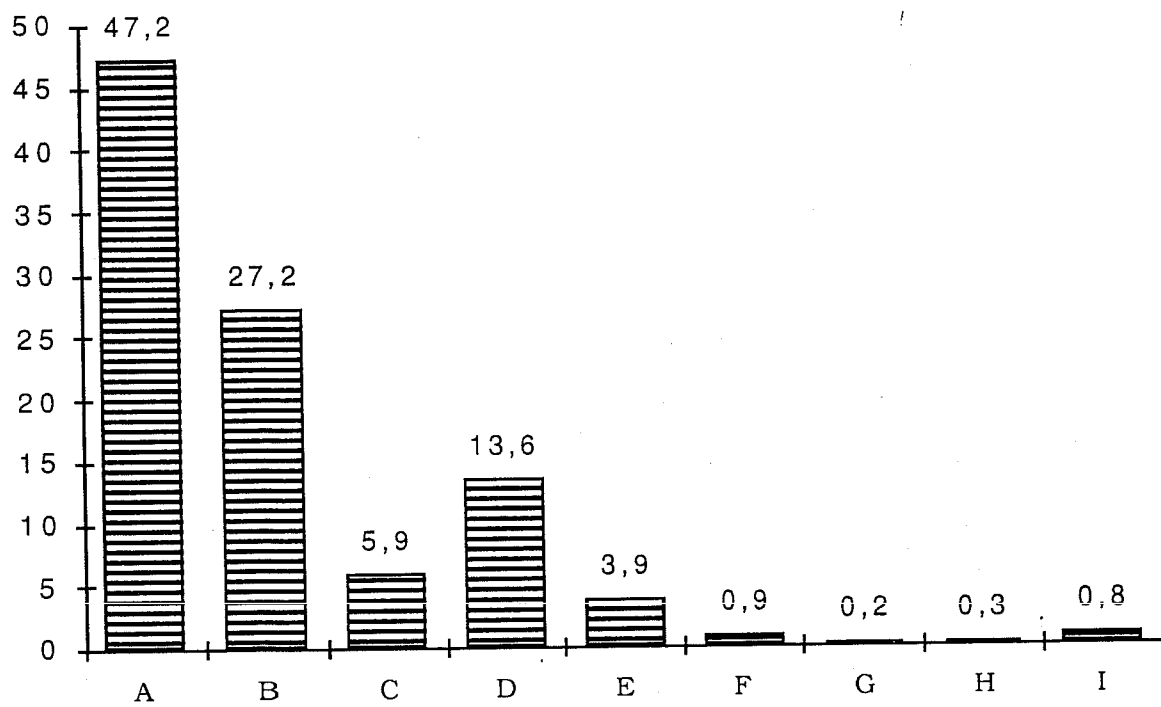


Representação do Aluno

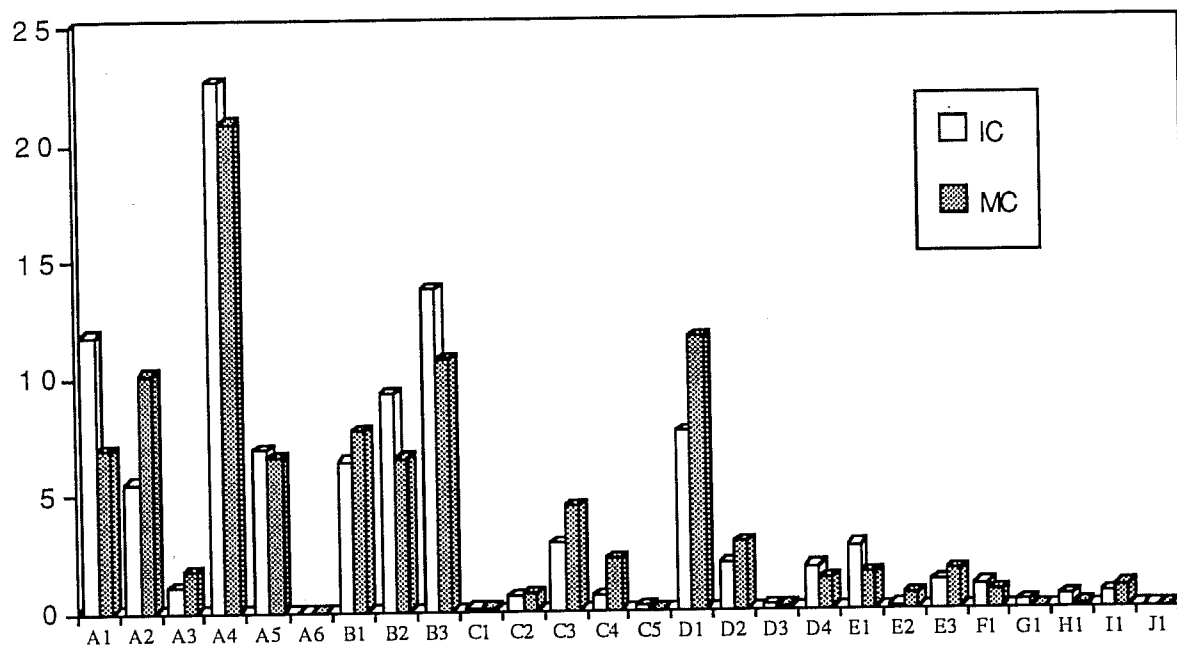
RA/Distribuição temática/IC, MC/Indicadores (Fig. 66)



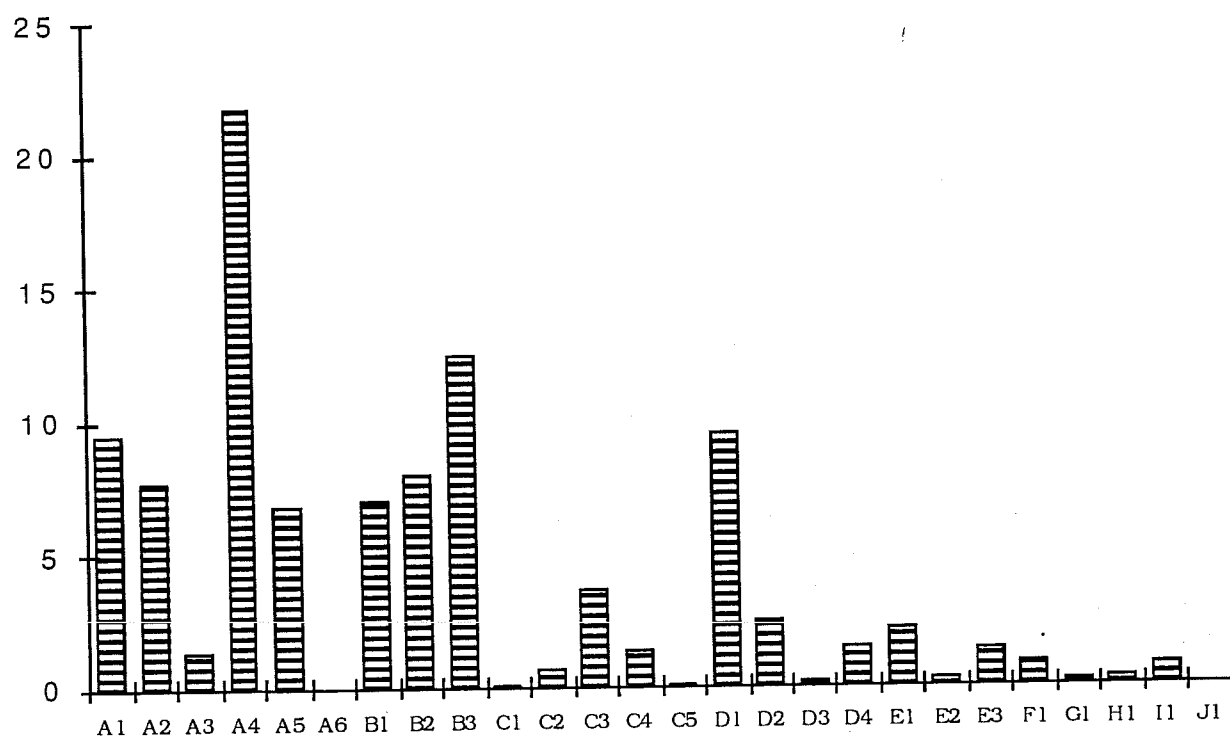
RA/Distribuição temática/IC+MC/Indicadores (Fig. 66)



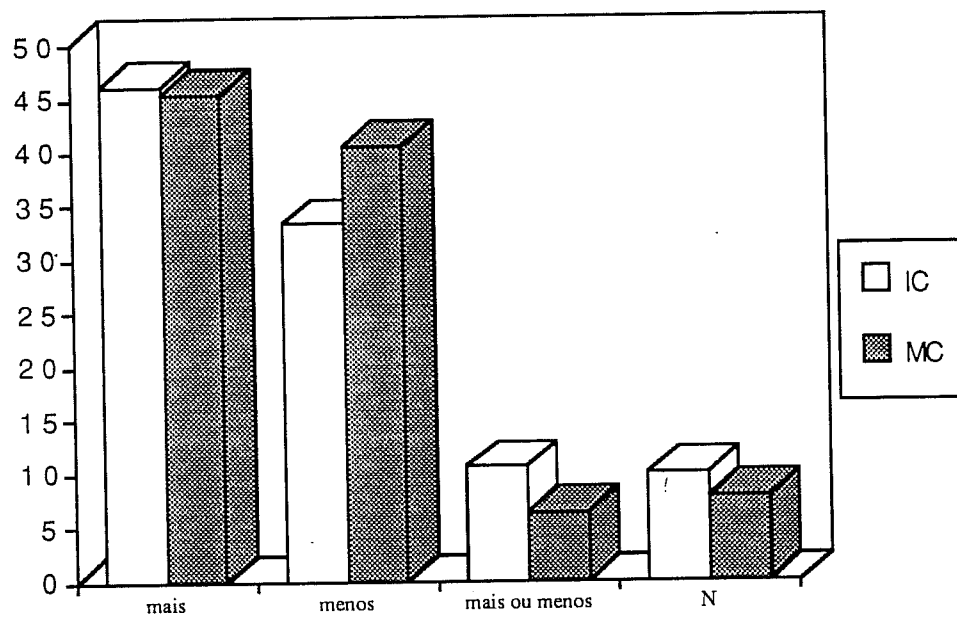
RA/Distribuição categorial/IC, MC/Indicadores (Fig. 67)



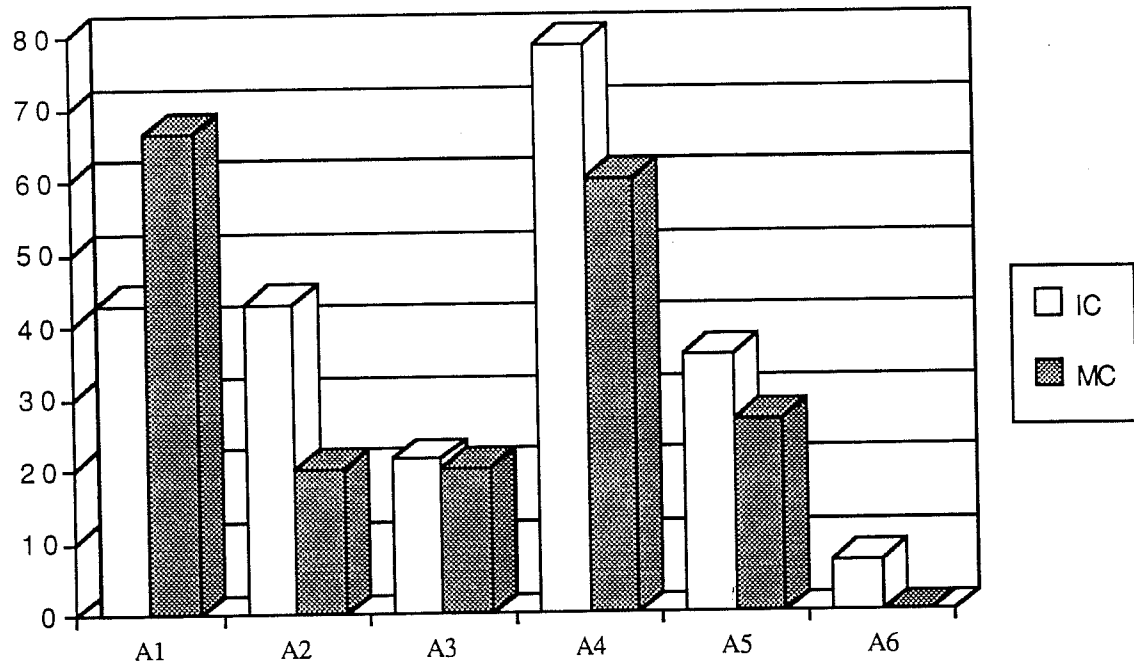
RA/Distribuição categorial/IC+MC/Indicadores (Fig. 67)



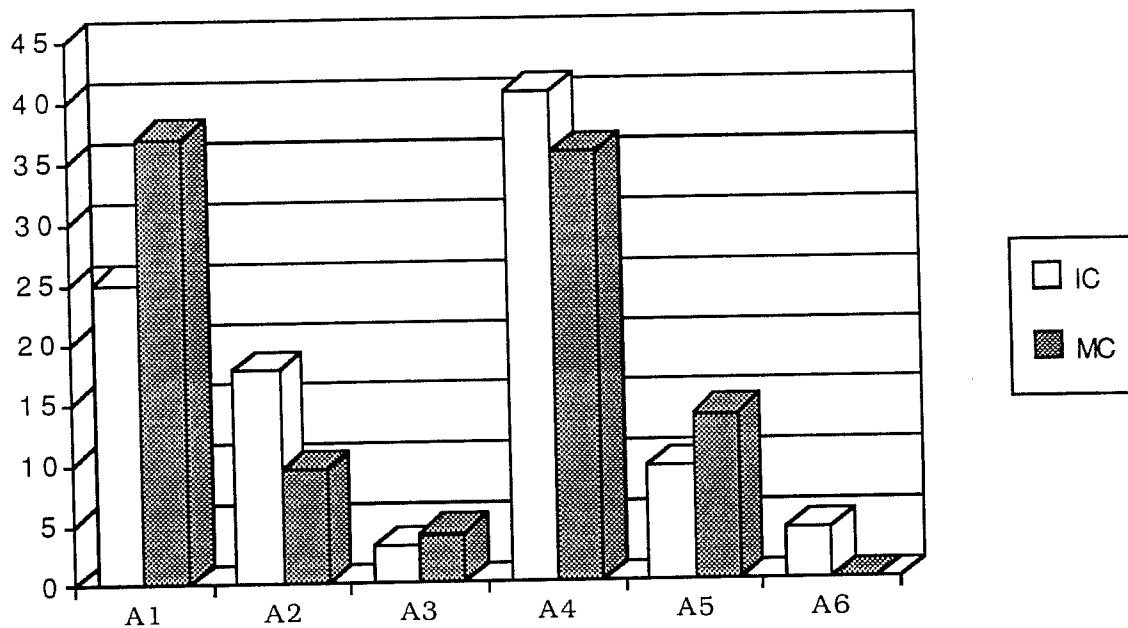
RA/Distribuição geral das avaliações/IC, MC/Indicadores (Fig. 68)



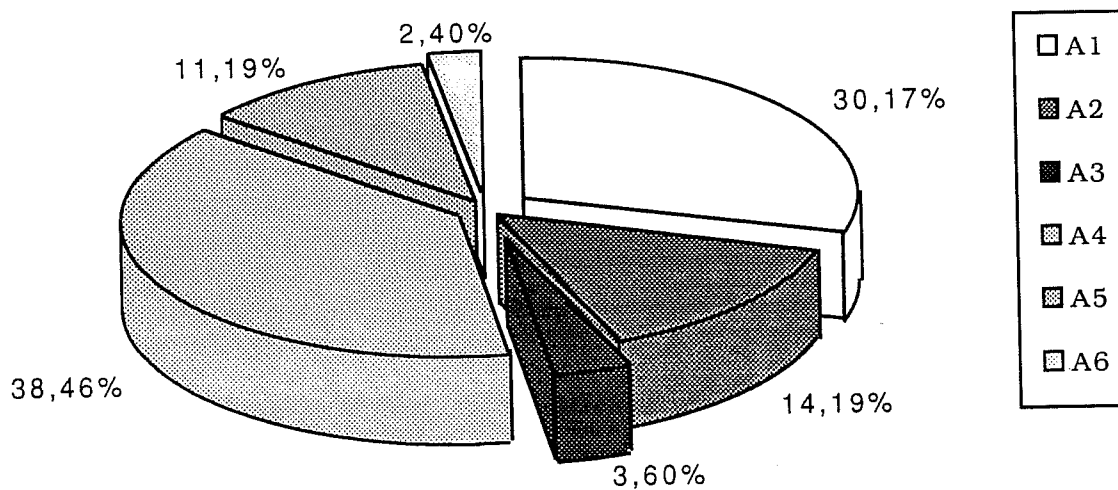
Representação da Situação Inadequada

Distribuição categorial/IC, MC/Sujeitos (Fig. 70)

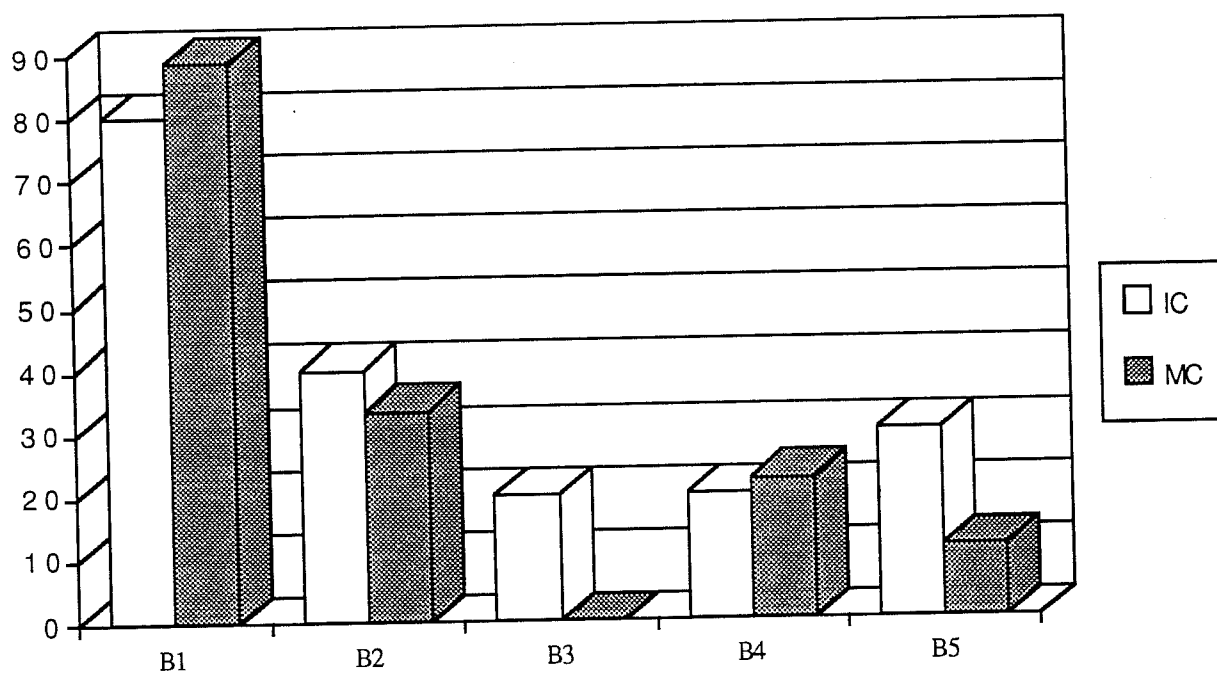
Distribuição das categorias/IC, MC/Indicadores (Fig. 71)



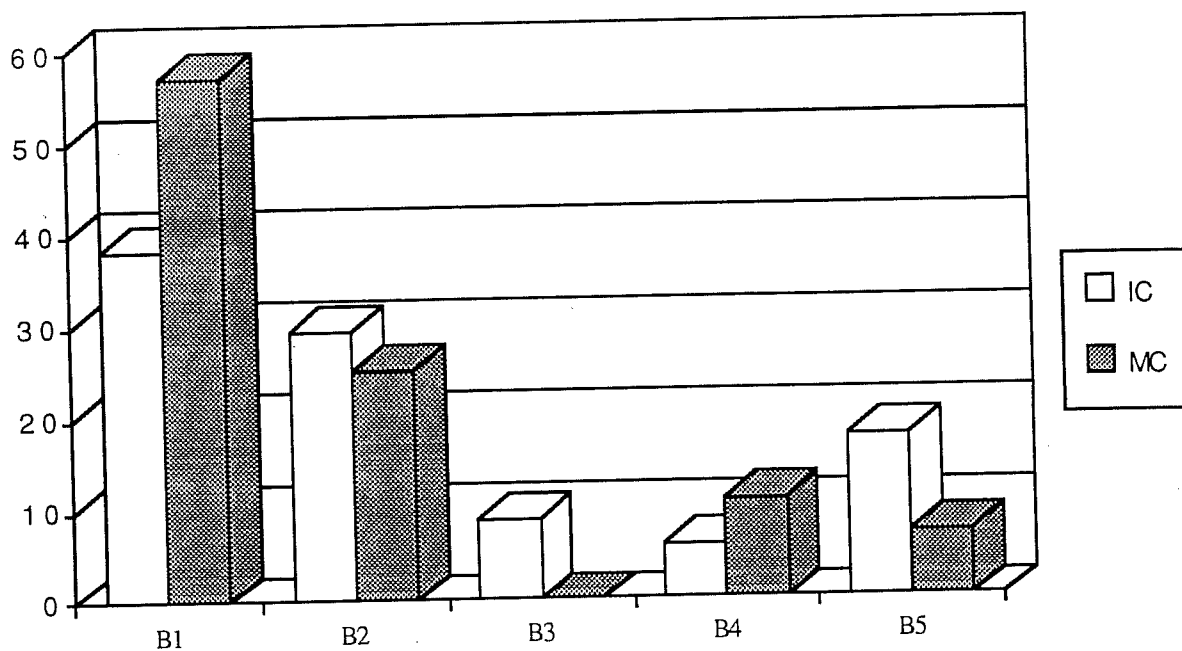
Distribuição das categorias/IC+MC/Indicadores (Fig. 71)



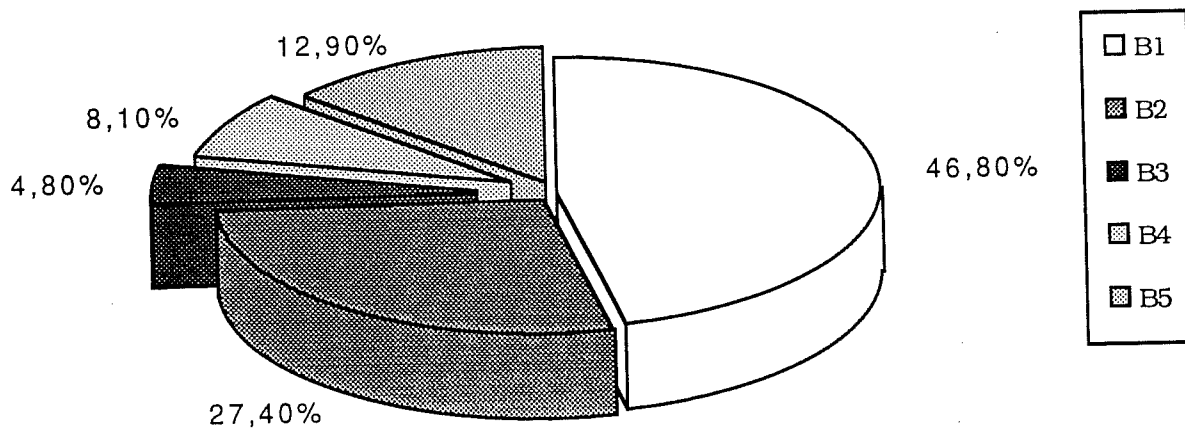
Distribuição das categorias/IC, MC/Sujeitos (Fig. 72)



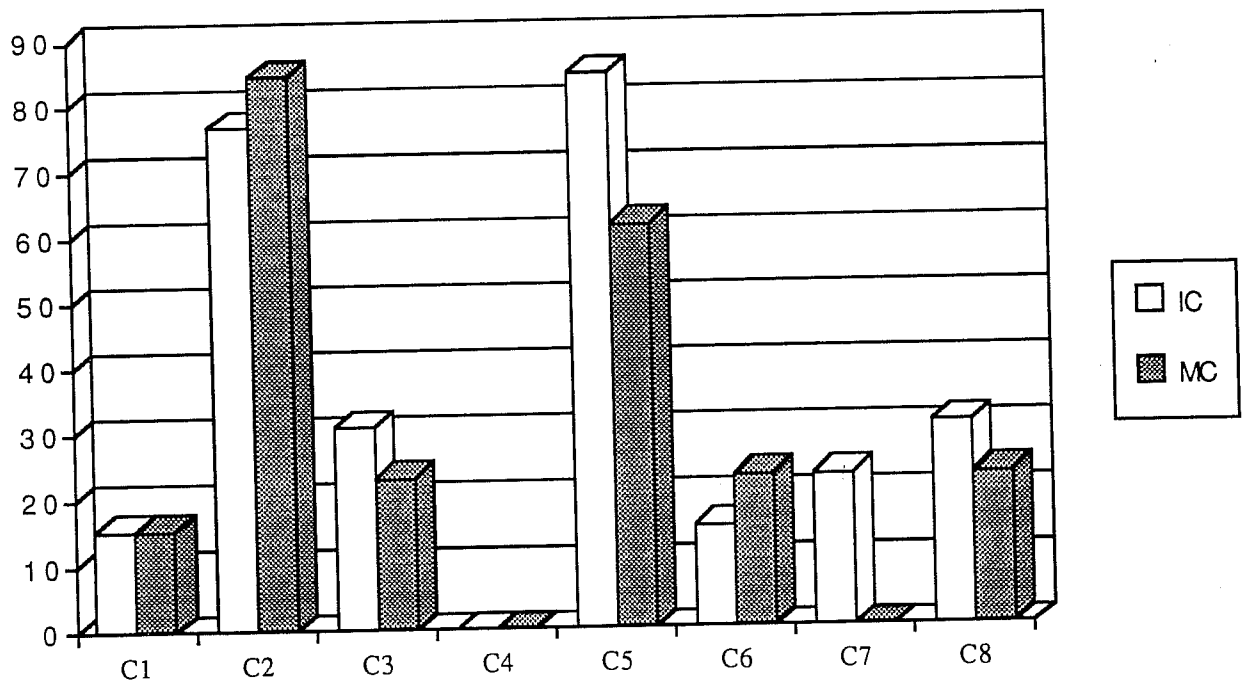
Distribuição das categorias/IC, MC/Indicadores (Fig. 73)



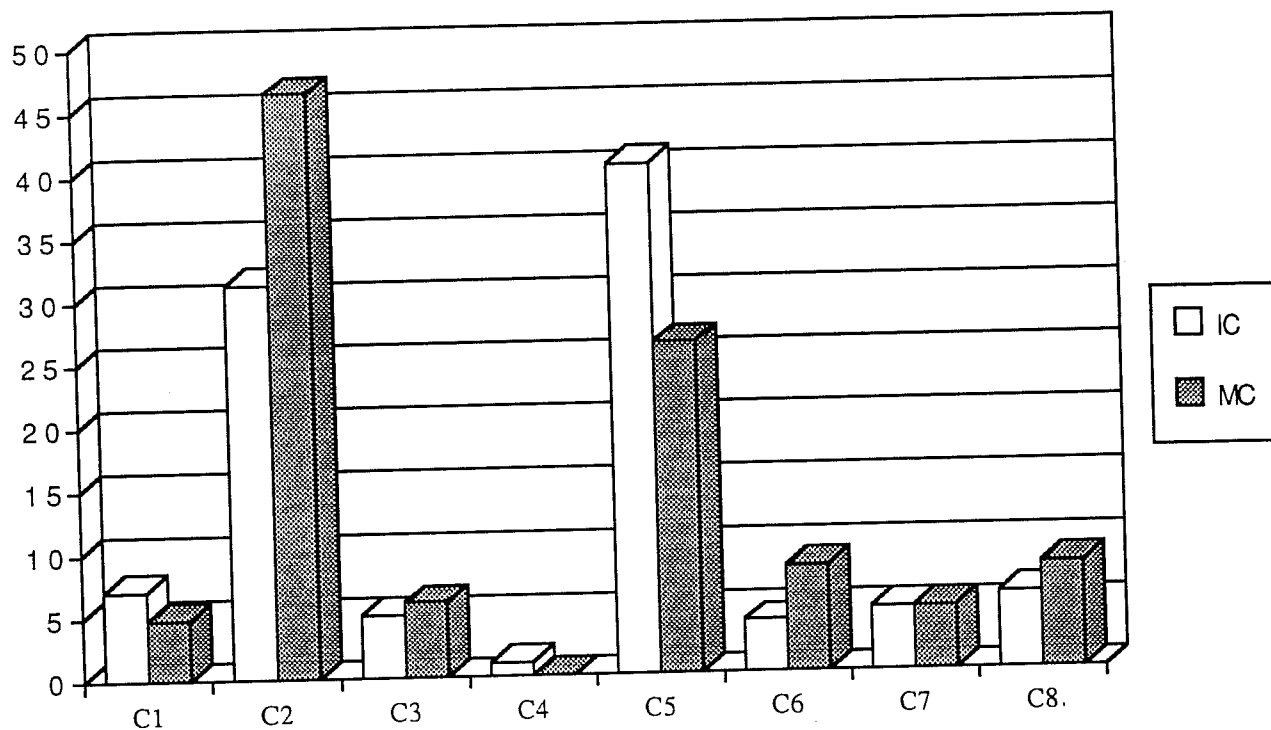
Distribuição das categorias/IC+MC/Indicadores (Fig. 73)



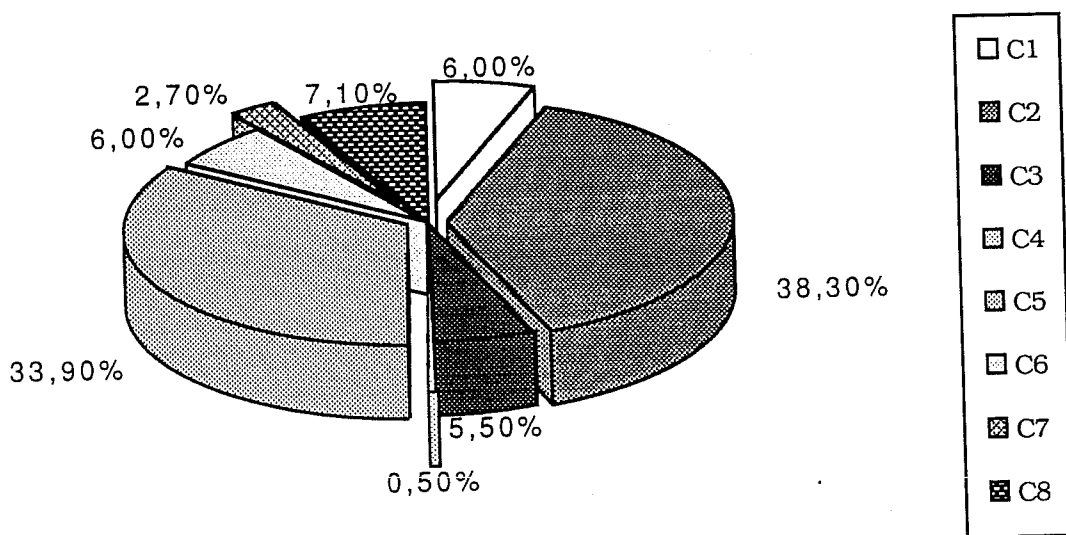
Distribuição das categorias/IC, MC/Sujeitos (Fig. 74)



Distribuição das categorias/IC, MC/Indicadores (Fig. 75)

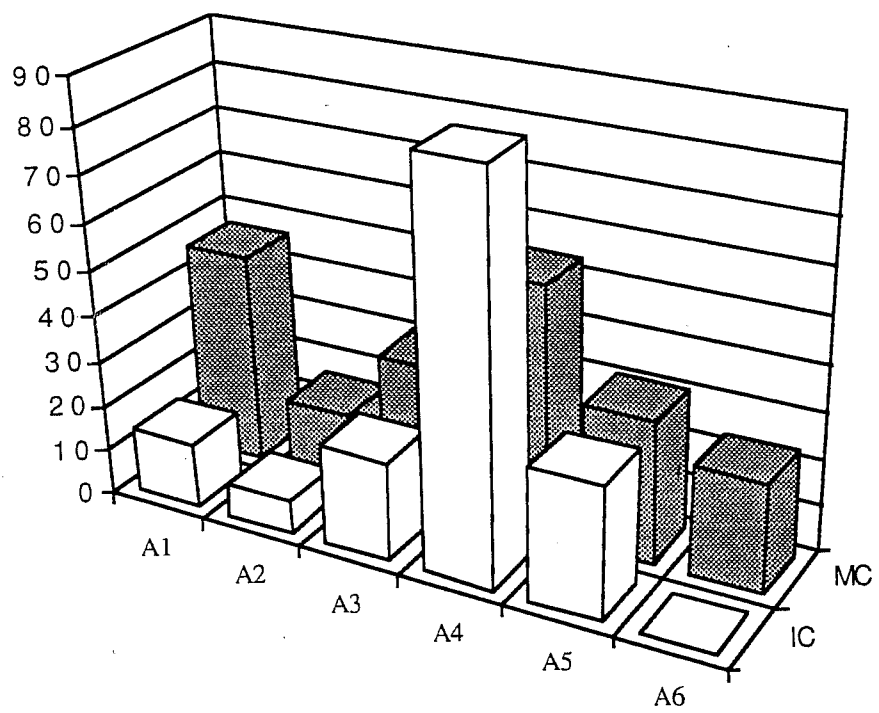


Distribuição das categorias/IC+MC/Indicadores (Fig. 75)

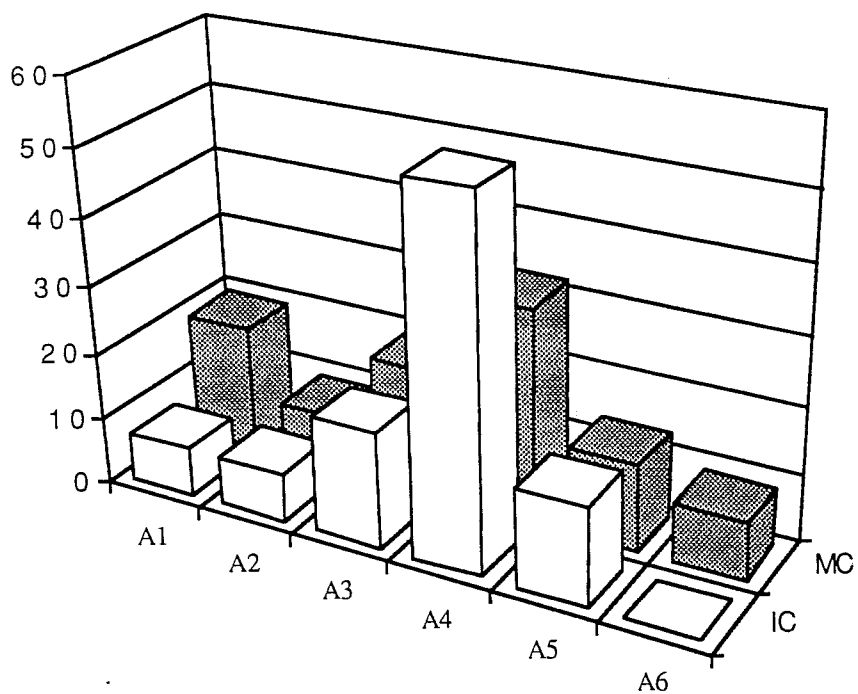


Representação da Situação de
Indisciplina

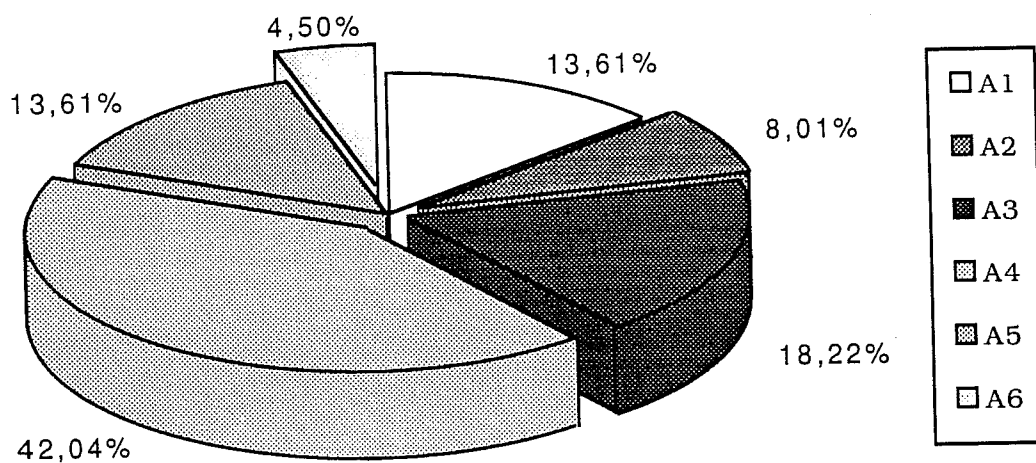
Distribuição categorial/IC, MC/Sujeitos (Fig. 76)



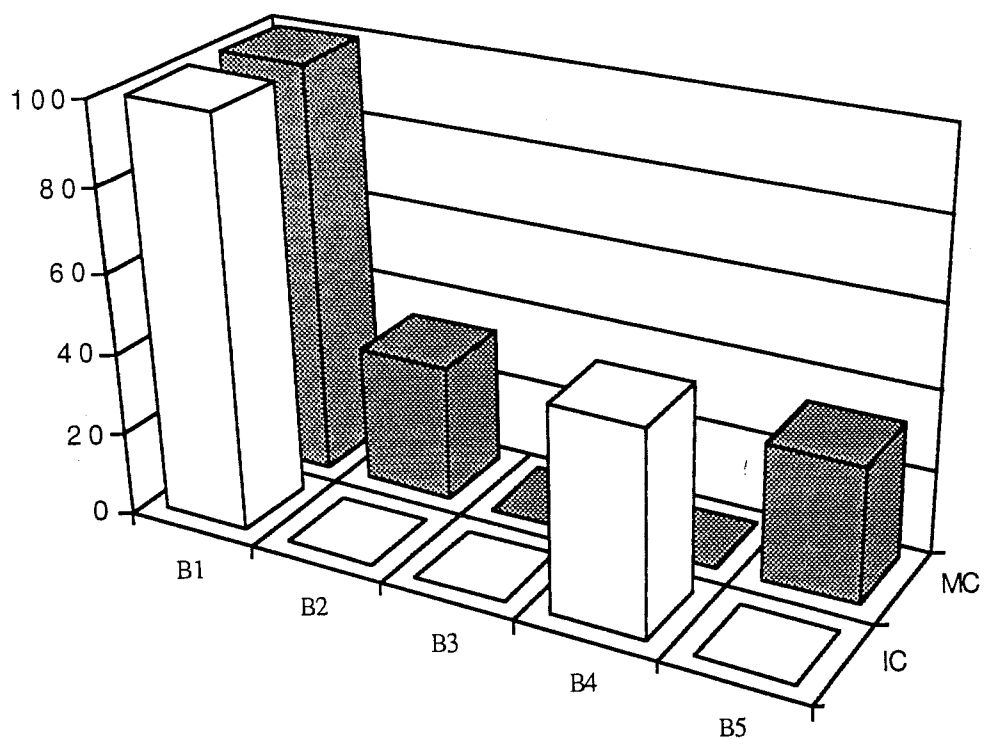
Distribuição das categorias/IC, MC/Indicadores (Fig. 77)



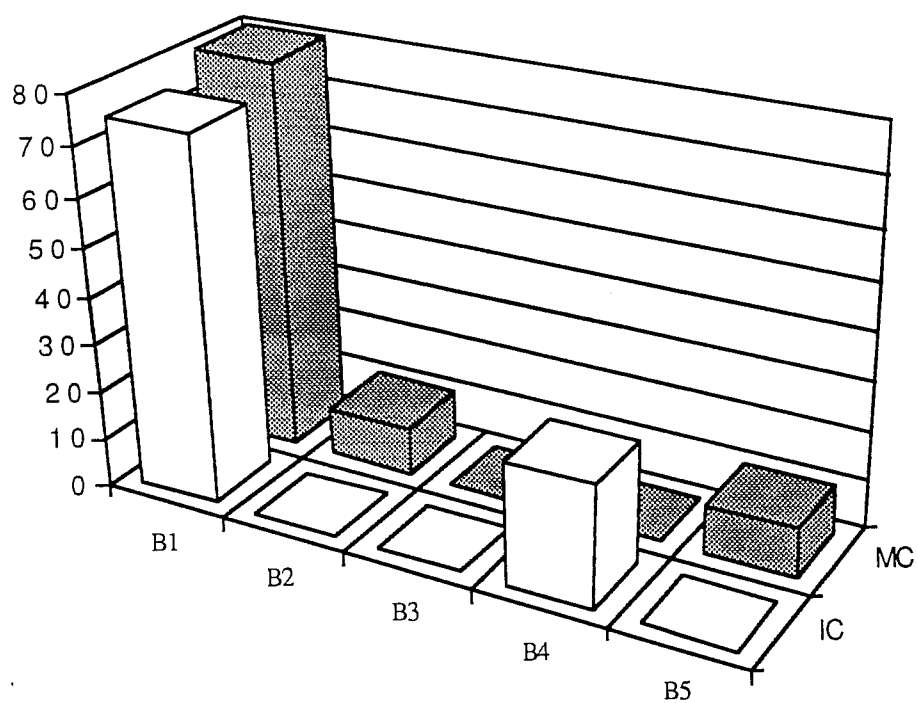
Distribuição das categorias/IC+MC/Indicadores (Fig. 77)



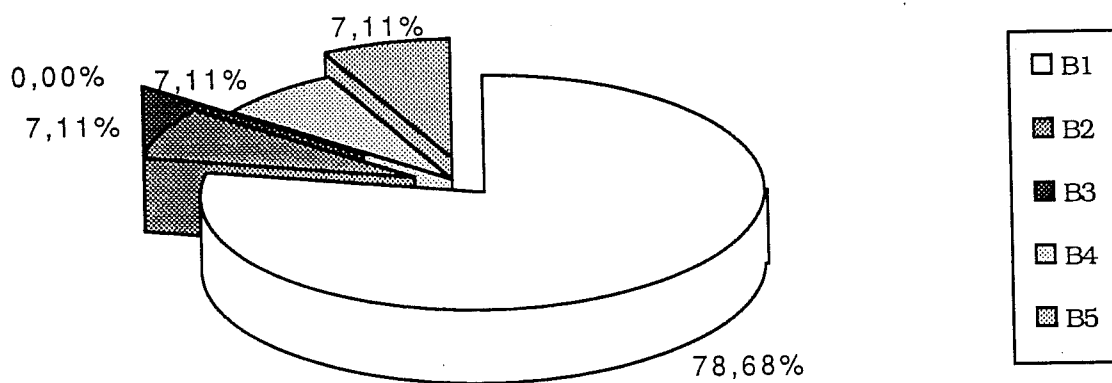
Distribuição das categorias/IC, MC/Sujeitos (Fig. 78)



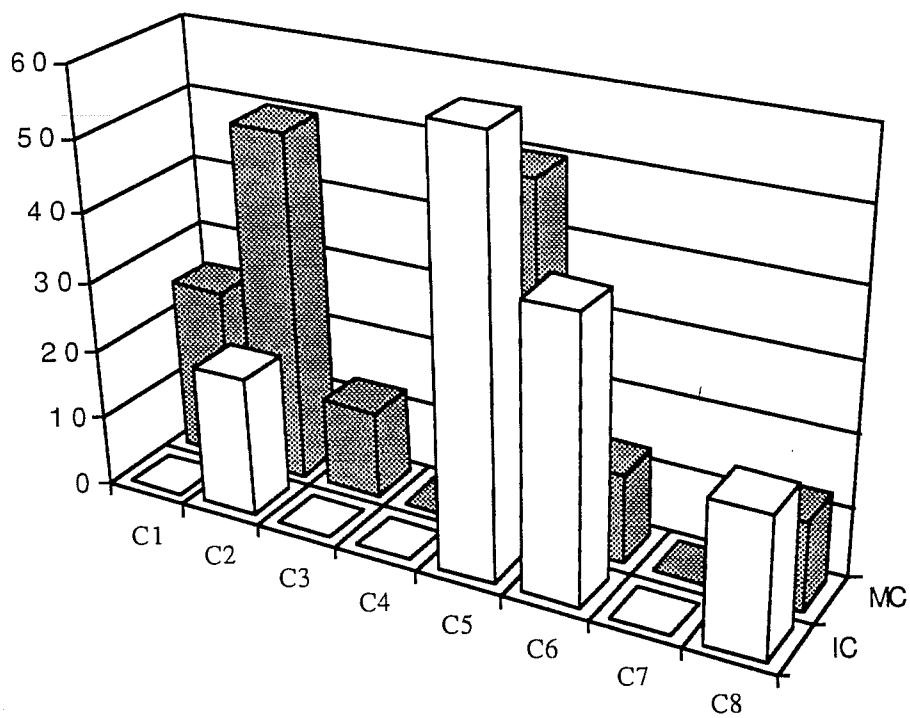
Distribuição das categorias/IC, MC/Indicadores (Fig. 79)



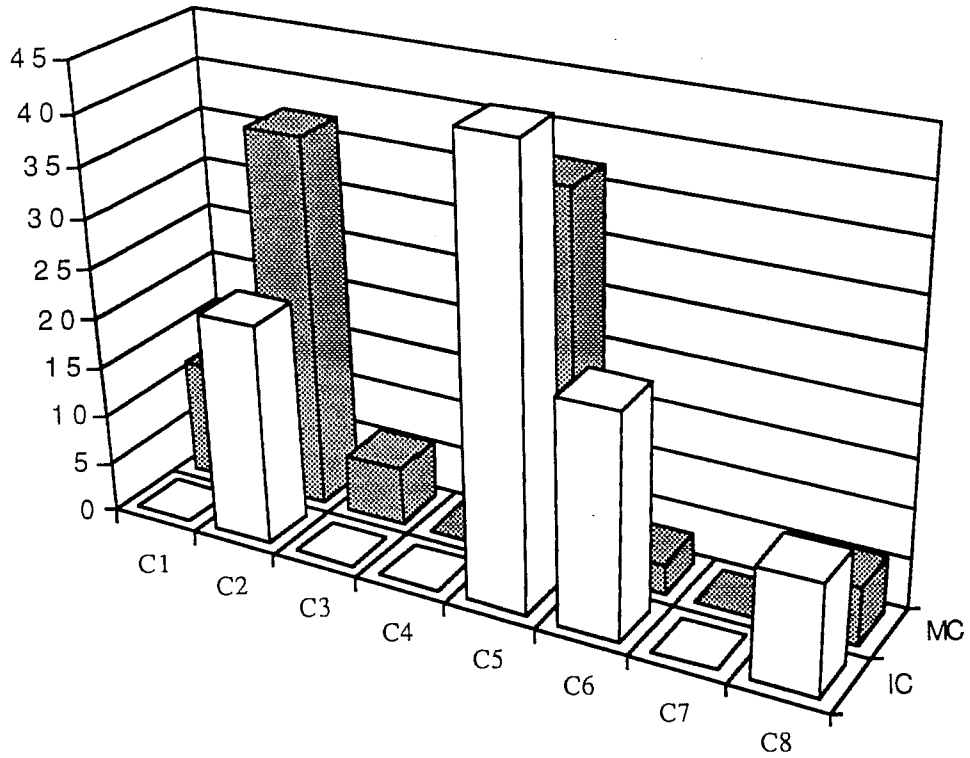
Distribuição das categorias/IC+MC/Indicadores (Fig. 79)



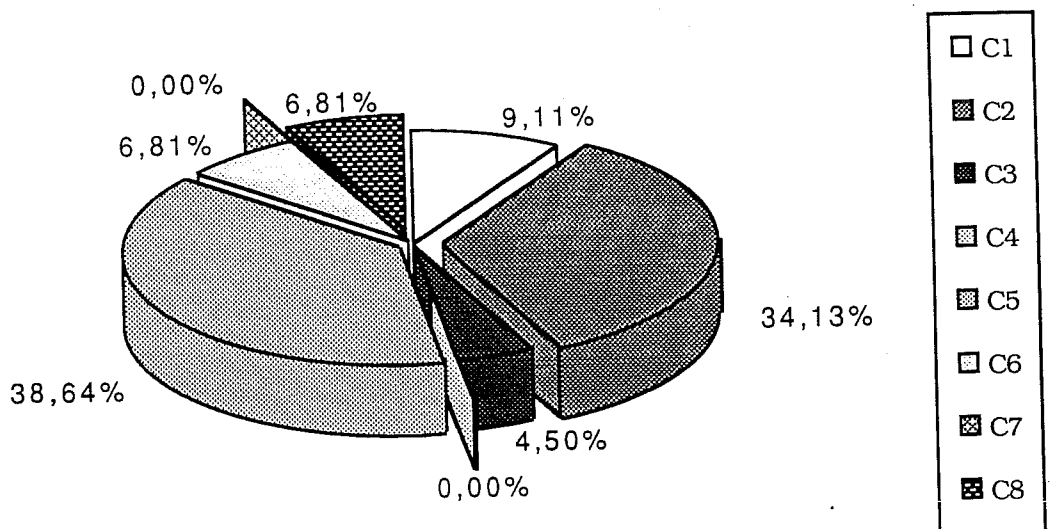
Distribuição das categorias/IC, MC/Sujeitos (Fig. 80)



Distribuição das categorias/IC, MC/Indicadores (Fig. 81)

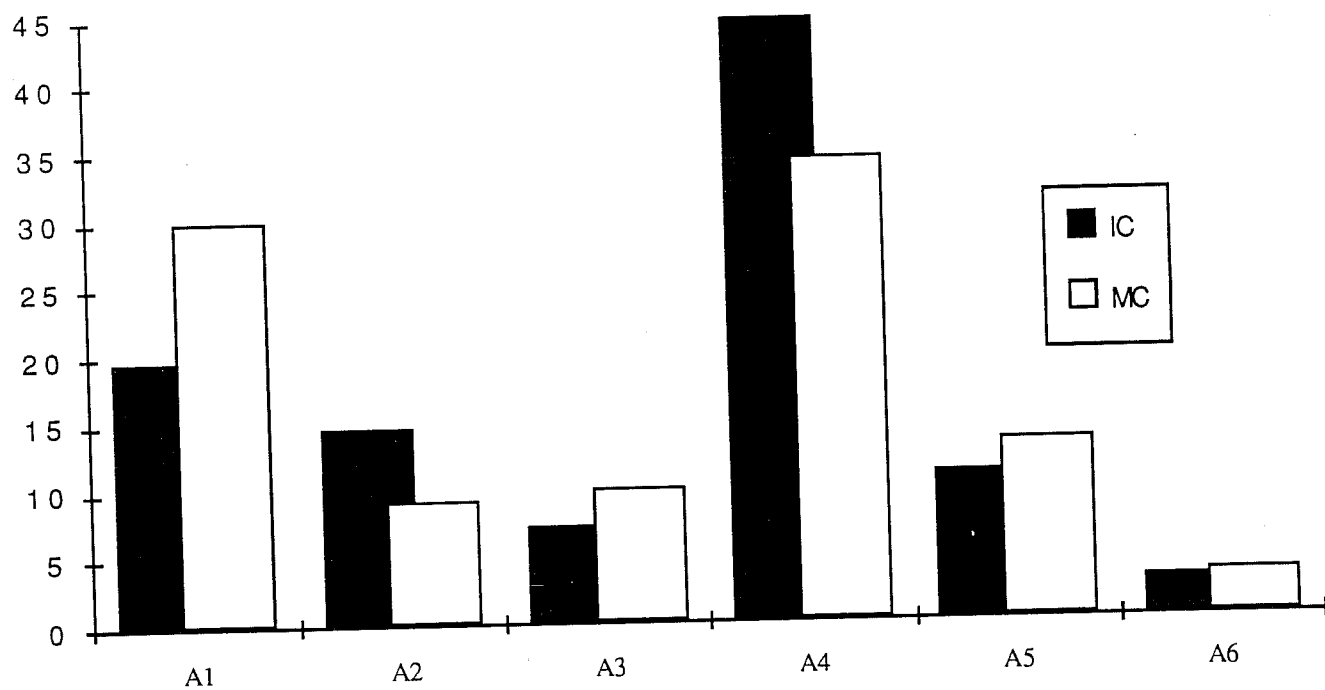


Distribuição das categorias/IC+MC/Indicadores (Fig. 81)

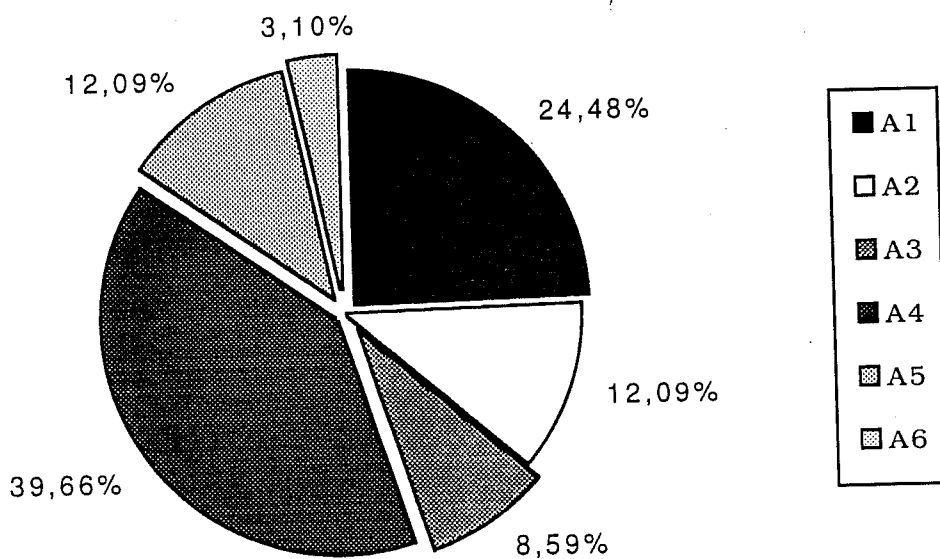


Representação da Situação de Conflito

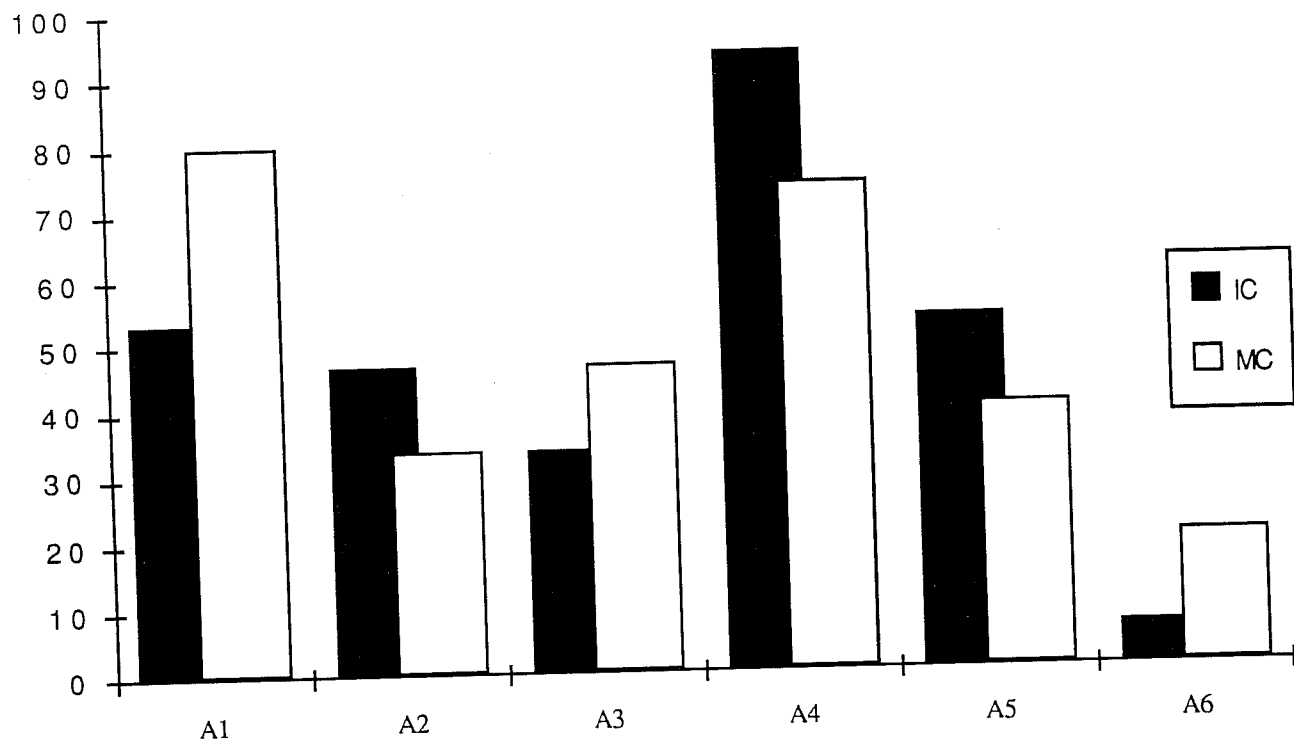
Distribuição das categorias/IC, MC/Indicadores (Fig. 82)



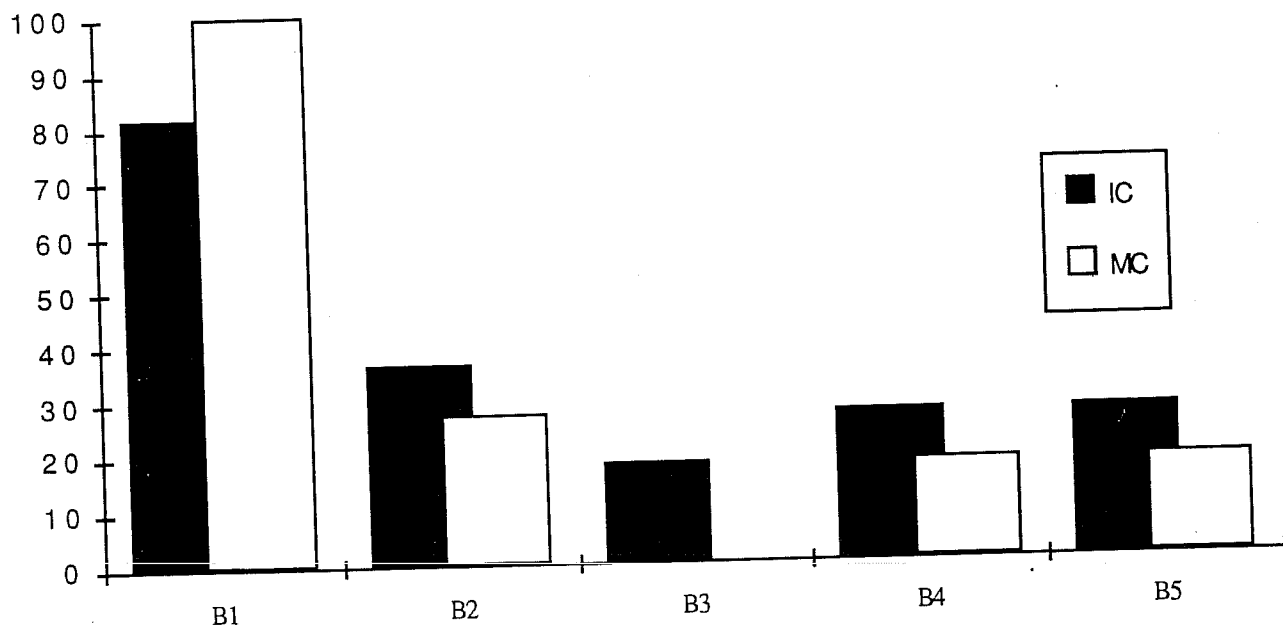
Distribuição das categorias/IC+MC/Indicadores (Fig. 82)



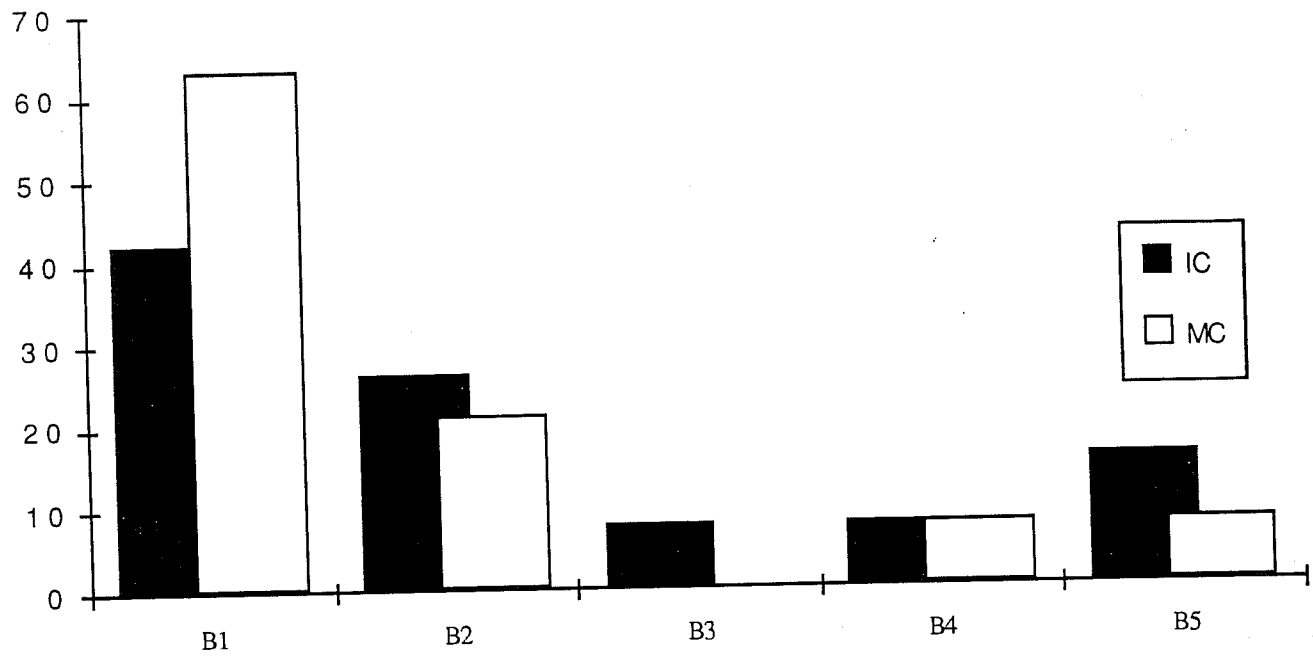
Distribuição das categorias/IC, MC/Sujeitos (Fig. 83)



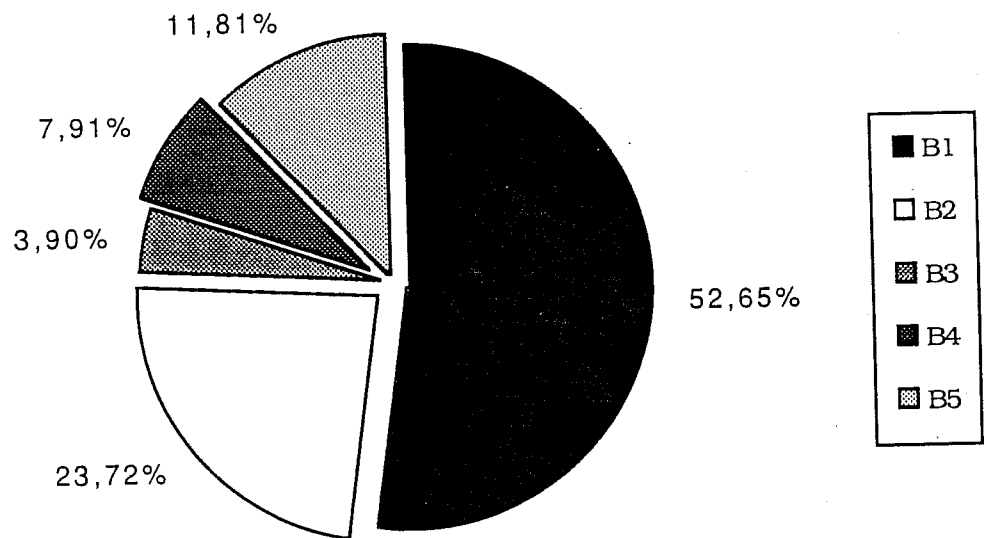
Distribuição das categorias/IC, MC/Sujeitos (Fig. 84)



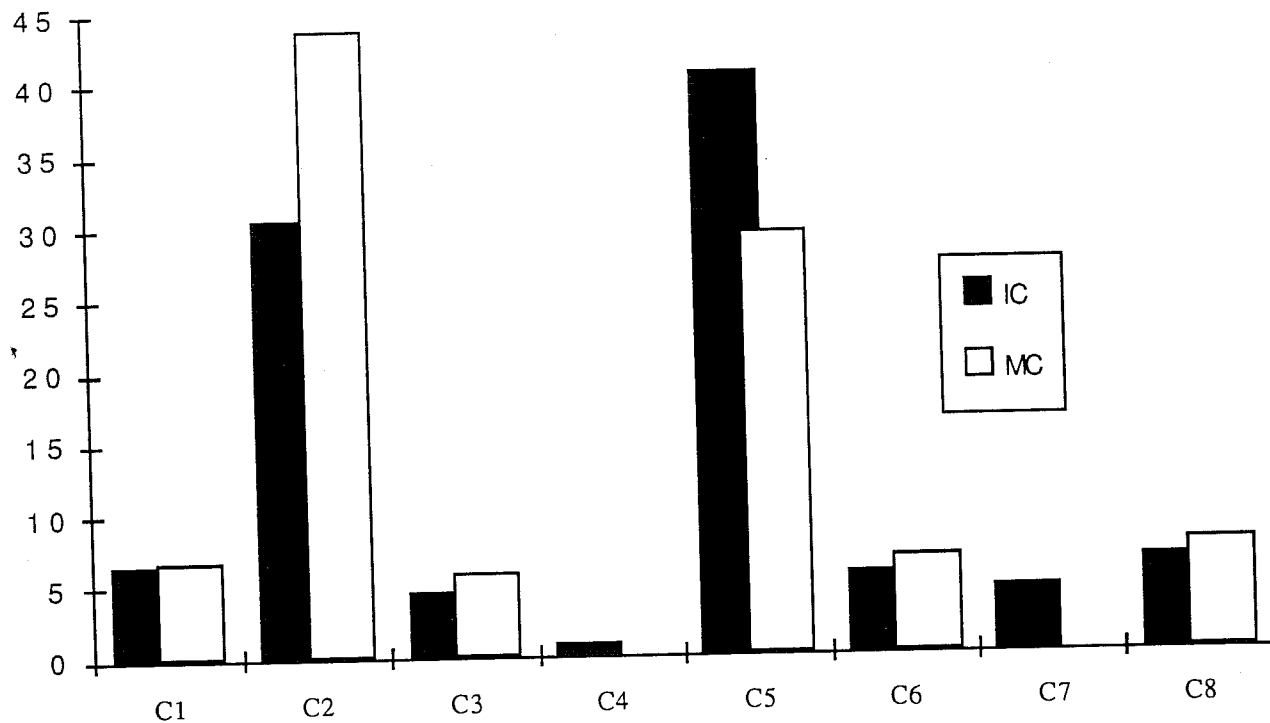
Distribuição das categorias/IC, MC/Indicadores (Fig. 85)



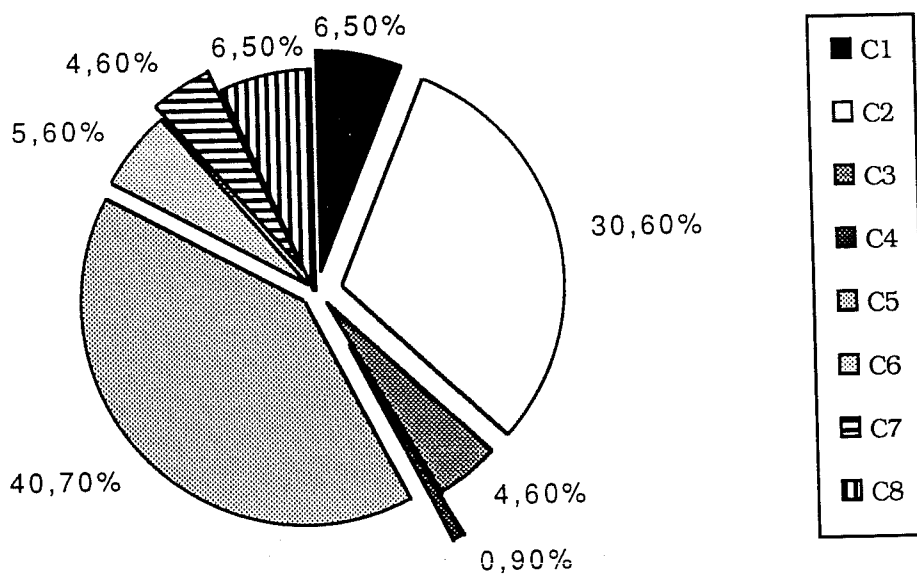
Distribuição das categorias/IC+MC/Indicadores (Fig. 85)



Distribuição das categorias/IC, MC/Indicadores (Fig. 86)



Distribuição das categorias/IC+MC/Indicadores (Fig. 86)



Distribuição das categorias/IC, MC/Sujeitos (Fig. 87)

