

Interacção Educativa em Situação de Conflito: Representações Mobilizadas pelo Professor (*)

ANA CARITA (**)

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 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 impacto 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 reconheça a interferência de outros factores — nomeadamente dos factores sociais —, vem sublinhar o valor causal do simbólico como determinante dos comportamentos; convida-nos pois a entender e prever estes, à luz da compreensão daquele factor. A Teoria das Representa-

ções 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 impacto 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. Mas diga-se que, a generalidade destes estudos não se centra na temática educativa que nos ocupa.

As investigações de M. Gilly, nomeadamente as que conduziram à publicação do «Maître-Elève» (1980), são as que simultaneamente se filiam no paradigma das representações sociais e directamente se inscrevem no campo educacional. Contudo, aquelas investigações circunscrevem-se 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 M. 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

(*) Comunicação apresentada no VII Colóquio de Psicologia e Educação, ISPA, Lisboa, Novembro de 1992.

(**) Professora Conselheira de Orientação no Ensino Secundário. Assistente convidada, ISPA.

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 pode 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*.

Interessámo-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 centrámos o nosso trabalho na *posição do professor*, no contributo do professor: assim, é a exploração da sua representação do aluno e da situação de conflito que visámos.

Por outro lado, sem subestimarmos o impacto do quadro sócio-institucional, procurámos apreciar em que medida a (duração da) prática profissional dos professores, traduzida em termos de posicionamento na carreira, interfira no conteúdo daquelas representações e permita, inclusive, levantar algumas hipóteses, quanto à sua evolução. Foi por esta razão que *contrastámos* na nossa amostra, representações de um grupo de *professores em início de carreira*, com os de um grupo em *meio de carreira*.

Para nós, o interesse pelo 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. Trata-se de uma finalidade atribuída expressamente à Escola pela Lei de Bases do Sistema Educativo e também com expressa tradução curricular em legislação subsequente. 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 for 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 critério indicador dessa mudança, o qual pode porventura ser encontrado na coerência ou dissonância observadas, no universo representacional dos professores.

Através do nosso estudo, procurámos ainda 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 perspectivada, não numa dinâmica de causalidade unilateral, mas antes de influência recíproca. Esperámos com o nosso trabalho poder equacionar algumas hipóteses nas relações entre elas.

Vejamos então os resultados da pesquisa. Os dados foram recolhidos através de *entrevistas*, realizadas junto de quinze professores em início de carreira e quinze professores em meio de

carreira. Todos eles exerciam a sua actividade numa mesma escola do concelho de Lisboa e todos eram *professores de alunos do 3.º ciclo* de escolaridade. Aliás, é aos alunos deste ciclo e à relação que com eles estabelecem, particularmente em situação de conflito, que se reportam os seus discursos.

Com vista a obtermos uma maior segurança na análise final e global dos dados, fomos recolher e analisar as representações em *diversos contextos de produção dos discursos*: bom aluno, aluno ideal, mau aluno e impressão geral sobre os alunos, no caso da representação do aluno; situação inadequada e situação de indisciplina 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. Através do recurso ao critério dos «indicadores», codificámos quantas vezes aparece um dado tema e uma dada categoria; através do critério dos «sujeitos» codificámos quantos sujeitos usam aqueles ao menos uma vez. O maior interesse que aqui prestamos a uma análise dos dados, a partir da ocorrência dos indicadores, assenta no facto deste critério nos permitir uma leitura mais discriminada dos dados.

Foi pois com base nestes dois critérios que procedemos à análise das ocorrências: *Análise temática e categorial*. Para além deste tipo de análise procedemos também a uma *análise avaliativa* dos discursos no caso da representação do aluno e à *exploração estrutural de agrupamentos* («cluster analysis»: Genstat 5, versão 2) em ambas as representações.

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. Com efeito, trata-se de um *facto que invalida a tese de existência de um núcleo central na estrutura das representações*, quer no caso da representação do aluno, quer no caso da representação do conflito.

Vejamos então, quais são essas dimensões mais resistentes, em que assentam as representações do aluno e do conflito, na totalidade da nossa amostra.

A representação do aluno (RA) parece apoiar-se fundamentalmente nas dimensões da aprendizagem, conduta social do aluno e suas características gerais; no âmbito destes quadros gerais, destacam-se muito especialmente e por ordem decrescente de 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 de personalidade e de carácter.

A análise estrutural parece não invalidar a identificação da mobilização escolar (atento, aplicado, trabalhador...) e da relação professor-aluno, como dimensões nucleares da representação do aluno, uma vez que atribui, a uma e outra, uma posição bem singular (inagrupável) na estrutura da representação.

Por contraponto com as principais dimensões desta representação (aprendizagem e conduta social do aluno), podemos porventura inferir a existência de uma autorepresentação do professor, particularmente centrada nos seus papéis instrucional e de gestão.

Reencontramos pois aqui, o eco de algumas

das investigações que precederam a nossa, e muito especialmente da de M. Gilly (1980). Sendo assim, parece que podemos compartilhar 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 ao 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 uma dimensão que, de certo modo, escapa à estrita definição institucional de papéis, quer do professor, quer do aluno. Em todo o caso, não nos parece lícito supor que, a presença da dimensão «pessoa» do aluno, pelo conteúdo com que aparece, se apresente como um sinal particularmente inovador.

Um outro elemento que merece destaque, respeita ao peso verdadeiramente insignificante, jogado pela generalidades 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; A. 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.

Quanto 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 1.º 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 *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; 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 um 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. Podemos admitir que esta atribuição 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 um 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 observações, merece também destaque a aparente *descontinuidade 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, predominantemente assente na relação.

Podemos porventura evocar as distinções 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.

Alguns autores admitem que, dissonâncias

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» (L. Kohlberg, 1982, p. 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 homogéneo, talvez graças a um fenómeno que se poderia qualificar de «consciências paralelas» (Scianno, 1985).

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 exigência 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 cognitivo e de potenciar a mudança para 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 existên-

cia de um núcleo central da representação, comum à representação do aluno nos 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, reencontramo-nos com as conclusões de M. 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 que, não é em torno da principal categoria de ambos os grupos (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, deriva sobretudo da força da ambivalência na atitude dos professores em IC. Sendo este o elemento mais diferenciador da atitude dos dois grupos, não nos parece possível inferir a partir daí, importantes 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 de desenvolvimento da carreira.

Relativamente à *representação da situação de conflito*, 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 pessoa 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? Este processo parece fazer-se 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 impacto 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.

Gostaríamos de concluir, sublinhando que, em nosso entender, as *RS* funcionam como 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, interage — 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 questões iniciais da nossa pesquisa: *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, 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 escolar, detectámos o avassalador impacto 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 às mudanças 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 constrangimentos internos, mas a qual também «supõe que se construam novos meios de acção, sem os quais se corre o risco de aquela desocultação se tornar uma lucidez inoperante» (idem, p. 295).

É também por aí, que vai o nosso sentir. Justamente por isso, julgamos ser bastante pertinente um aprofundamento da pesquisa da relação entre representações e práticas por um lado, e, por outro, o desenvolvimento de uma intervenção no domínio da formação de professores, que, no quadro da investigação-acção, permita articular aqueles dois fenómenos.

RESUMO

Apresenta-se sinteticamente as conclusões de uma investigação realizada no campo da relação pedagógica.

Identifica-se o quadro teórico de referência — teoria das representações sociais — e discute-se a pertinência e significado do estudo.

A investigação centra-se na posição do professor (de alunos do 3º ciclo de escolaridade), e dirige-se à exploração das suas representações do aluno e do conflito professor-aluno, enquanto factores cognitivos esclarecedores da relação educativa.

Tendo os discursos sido recolhidos junto de professores em início de carreira e meio de carreira, procede-se à análise comparativa das suas representações e analisam-se os dados à luz das suas potenciais implicações na dinâmica das representações e da relação educativa.

Termina-se aludindo às representações sociais como elemento do currículo oculto da Escola e discute-se a essa luz, algumas questões decorrentes dos resultados encontrados.

ABSTRACT

This study presents a summary of the main conclusions of research carried out in the area of teacher-pupil relations.

The theoretical framework is social role theory and both the relevance and significance of the study are questioned.

The research focuses on the position of the teacher (of secondary school pupils aged 12 to 14) and explores the roles of the pupil and of teacher-pupil conflict,

as cognitive factors which throw light on the educational relationship.

Based on the discourses of teachers at the beginning and in the middle of their careers, a comparative analysis of their social role is made and the data is analysed in the light of its potential implications for

the dynamics of social roles and of the educational relationship.

The study ends with allusions to social roles as a part of the school's hidden curriculum and a number of questions raised by the results are analysed in this light.