

Franco, M.G

PERCEPÇÃO QUE OS ALUNOS TÊM DOS SEUS PROFESSORES, AUTO-CONCEITO E OS RESULTADOS ESCOLARES

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 3, núm. 1, 2010, pp. 37-46

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores
Badajoz, España

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326003>



International Journal of Developmental and Educational Psychology,

ISSN (Versão impressa): 0214-9877

fvicente@unex.es

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores
España

Como citar este artigo

Número completo

Mais informações do artigo

Site da revista



PERCEÇÃO QUE OS ALUNOS TÊM DOS SEUS PROFESSORES, AUTO-CONCEITO E OS RESULTADOS ESCOLARES

Franco, M.G

Universidade da Madeira
Caminho da Penteada 9000 - 390 Funchal
Tel: 291 70 52 71
gloria@uma.pt

RESUMO:

O presente trabalho teve como objectivo perceber como a percepção que os alunos têm do seu professor, estão relacionados com o seu auto-conceito, assim como, com o seu rendimento académico.

Participaram na investigação 67 sujeitos, 50,7% de eram do sexo feminino e 49,3% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos (Média 10,48 anos e Desvio Padrão 1,1). Recorreu-se à composição escrita para avaliar a percepção que os alunos têm dos seus professores, à escala de auto-conceito para Crianças e Adolescentes -*Self-Perception Profile for Children*, desenvolvida por Susan Harter (1985), para avaliar o auto-conceito e às avaliações de final de ano feitas pelas professoras para medir o rendimento académico.

Da análise factorial de componentes principais usada resultaram oito agrupamentos, dos quais quatro mostram: (1) a relação entre o auto-conceito, competência escolar, e as avaliações nas áreas das formações complementares; (2) os elementos relativos à identidade dos professores; (3) a valorização das características físicas dos professores e o auto-conceito: aceitação social; (4) As manifestações de afecto para com os professores e a sua competência de ensino. Outras análises estatísticas reforçam estes resultados.

Palavras-chave: Percepção dos alunos dos seus professores; Interação professor alunos, Auto-Conceito; Rendimento escolar; Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico; Comportamento afectivo na sala de aula.

ABSTRACT:

The aim of this study was to understand how pupils' perception of their teachers relates to their self-concept, as well as to their academic achievement.



PERCEPÇÃO QUE OS ALUNOS TÊM DOS SEUS PROFESSORES, AUTO-CONCEITO E OS RESULTADOS ESCOLARES

67 individuals participated in the study, 50.7% female and 49.3% male, aged between 9 and 16 years old (Average age 10.48 years and Standard deviation 1.1). Written compositions were used to measure pupils' perception of their teachers, the self-concept questionnaire for Children and Adolescents - *Self-Perception Profile for Children*, developed by Susan Harter (1985), to measure self-concept and the assessments made by teachers at the end of the school year to measure academic achievement.

Factor analysis of the main components used produced eight groupings, of which four reveal: (1) the relationship between self-concept, school skills, and assessments within supplementary curricular subjects; (2) data relating to the identity of teachers; (3) valuation of teachers' physical traits and self-concept: social acceptance; (4) manifestation of affection towards teachers and their competence in teaching. Other statistical analyses reinforce these results.

Keywords: Pupils' perceptions of their teachers; teacher-pupil interaction; Self-concept; Academic achievement; 1st grade pupils; Emotional behaviour in the classroom.

INTRODUÇÃO

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

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

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

Os estudos sobre as interações dentro da sala de aula, são poucos, e mesmo estes, uma grande parte está voltada para a compreensão dos processos cognitivos. Os aspectos afectivos são pouco ou nada estudados. Os estudos de Brophy (1979) e Brophy & Good (1986), foram pioneiros nesta área, mas estão voltados para a percepção que os professores têm dos alunos, e o modo como estas influenciam o seu desempenho, e a forma como interferem na aprendizagem dos alunos. Os estudos sobre a percepção que os alunos têm da interação professor - aluno são raros.

Uma outra forma de olhar a afectividade na sala de aula, foi a introduzida pelos estudos de Gilly (1974/1975) que se centraram nas qualidades pessoais dos professores e sua influência na qualidade da relação. Os seus estudos mostraram que as características pessoais dos professores são muito importantes para as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ele mostrou que para estas crianças é mais importante se a professora é simpática, carinhosa, amiga, se se zanga muito, do que se ensina bem ou mal. Ou seja, as qualidades relacionais da professora são preferidas e mais impor-



PSICOLOGÍA POSITIVA: EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD

tantes para estas crianças do que as competências de ensino.

A relação das crianças com o seu, sua professora no ensino elementar está associada com uma série de variáveis da criança, incluindo o seu sucesso nas relações com os pares e com os futuros professores (Birsh & Ladd, 1998).

Estudos mais recentes defendem a importância da integração das emoções, percepção no contexto das interações instrucionais, apontando para a importância do contexto relacional para a criança (Nelson-Le Gall & Resnick, 1998 Newman, 2000).

Por sua vez, o auto-conceito é "a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si" (Serra, 1988, p.101). Este é constituído por uma pluralidade de auto-imagens, no entanto, é a organização hierárquica que o indivíduo lhe dá, assim como, o valor que lhes atribuiu, que confere o significado de cada uma delas (Serra, 1988). Convém salientar estes três pressupostos da definição de auto-conceito: a) ser multifacetado ou multi dimensional; b) ser hierárquico, c) depender do sistema de valores dos indivíduos. Esta perspectiva é aceite por vários autores, incluindo autores ligados ao estudo do desenvolvimento do auto-conceito (Harter, 1993, 1998; Marsh, 1989; Marsh & Craven, 1991; Marsh & Gouvenet, 1989).

Um dos componentes do auto-conceito é a auto-estima, que tem uma grande importância do ponto de vista clínico, pois está ligado aos aspectos afectivos e emocionais e, logo, aos fenómenos de descompensação (Harter, 1993; Serra, 1988). É um aspecto importante para este estudo uma vez que se está a tratar de fenómenos emocionais. A auto-estima pode ser definida como a "avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades ou dos seus desempenhos, virtudes ou valor moral" (Peixoto, 1998).

Vários têm sido os estudos sobre a relação entre a auto-estima e os resultados escolares, nomeadamente em Portugal (Peixoto, 1998; Pereira, 1995; Senos, 1996; Veiga, 1995), que demonstram a fraca ligação entre os resultados escolares e a auto-estima, fruto de uma desvalorização da área de fracasso, a escolaridade. Dito de outra forma, quando existe uma área de fracasso, os sujeitos têm tendência a desvalorizar essa área de modo a preservar a imagem que têm de si e o seu auto-conceito. Para além deste tipo de estudos, encontraram-se igualmente três estudos, realizados nos Estados Unidos da América, que relacionam o papel do professor na sala de aula com os níveis de auto-estima dos alunos, e que deram pistas que justificassem a realização deste estudo, como foi referido na introdução a este capítulo.

O estudo de Blöte (1995) mostra que os alunos são capazes de diferenciar as expectativas que os professores têm em relação a si, e que estas influenciam o seu auto-conceito escolar: os alunos em relação aos quais os professores têm expectativas elevadas tendem a perceber que os professores os acham mais capazes, passando-se o inverso com os alunos dos quais os professores têm baixas expectativas; os alunos cujos professores têm de si uma imagem de capazes têm um auto-conceito escolar mais elevado do que os alunos que são vistos pelos professores como menos capazes. Existindo, por conseguinte, uma forte ligação entre o comportamento percebido pelos alunos que o professor tem em relação a si e o seu auto-conceito escolar.

Partindo da importância que o auto-conceito tem para o rendimento escolar, Kulp (1978) implementou uma acção de formação de seis semanas, com professores do ensino básico, centrada na auto-estima, no desenvolvimento de estratégias que ajudassem a promover a auto-estima nos alunos, e de maneiras de transmitir as crenças positivas que se tem dos alunos, mostrando que este tipo de formação pode ter reflexos positivos para a auto-estima dos alunos.

Por sua vez, o estudo desenvolvido por Kameen & Brown (1975), no ensino básico, em que os alunos eram acompanhados em sessões de aconselhamento individual e de grupo e os professores em sessões de supervisão sobre técnicas de gestão das aulas, mostra que mudanças no comportamento afectivo dos professores estão associadas a mudanças no comportamento afectivo dos alunos, nomeadamente mudanças na auto-percepção e aceitação entre pares.



PERCEÇÃO QUE OS ALUNOS TÊM DOS SEUS PROFESSORES, AUTO-CONCEITO E OS RESULTADOS ESCOLARES

Compreender como a percepção que os alunos têm do seu professor influencia o seu auto-conceito ou é influenciado por este, assim como os reflexos que essa imagem e o seu auto-conceito têm nos seus resultados escolares, são os objectivos deste estudo.

MÉTODO

Participantes

A amostra deste estudo consta de 67 sujeitos, 50,7% de eram do sexo feminino e 49,3% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos (Média 10,48 anos e Desvio Padrão 1,1), 16,7% das famílias pertencentes a um nível socio - económico e cultural das famílias do nível 1, 16,7% do nível 2, 20% do nível 3 e 46,7% do nível 4.

Instrumento

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

Para a avaliação do auto-conceito dos alunos, escolheu-se a escala de auto-conceito para Crianças e Adolescentes -*Self-Perception Profile for Children*, desenvolvida por Susan Harter (1985). Esta escala tem sido alvo de estudos e adaptações para várias populações, tendo-se mostrado um instrumento robusto na avaliação do Auto-Conceito das crianças. O estudo e adaptação desta escala para a população portuguesa tem sido desenvolvido pelo Centro de Psicologia Cognitiva do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), sob a coordenação da Prof^a. Doutora Margarida Martins.

A escala de auto-conceito para Crianças e Adolescentes é uma escala complexa, composta por duas escalas – o **Perfil de Auto-Percepção** e a **Escala de Importância** – em que as respostas dadas na primeira só ganham significado quando comparados com a segunda. Da diferença entre as médias dos itens das duas escalas, obtém-se ainda um indicador designado por **Discrepância**.

A escala do perfil de auto-percepção é composta por seis subescalas que pretendem avaliar as diferentes dimensões do auto-conceito: Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atitude Comportamental, Auto-Estima. Estas subescalas são comuns à escala de importância, à excepção da subescala da Auto-Estima, pois Susan Harter defende que a auto-estima é uma medida global. Assim, enquanto a escala do perfil de auto-percepção pretende avaliar a forma como a criança se percebe em cada um destes aspectos da sua vida, a escala de importância pretende verificar que valor a criança lhes atribuiu.

Na escala do perfil de auto-percepção, cada subescala é composta por 4 itens, perfazendo a escala, no total, um conjunto de 24 itens. A escala de importância, por seu lado, é composta por 10 itens, 2 por cada subescala.

Os itens de ambas as escalas têm uma forma alternativa e apresentam à criança duas maneiras, que se excluem, do modo como uma criança pode sentir/avaliar alguns aspectos da vida, que são diferentes consoante a subescala a que o item pertence. A criança terá que tomar duas decisões, em primeiro lugar, com qual das crianças na situação se identifica e, em segundo lugar, o grau de semelhança que tem com elas (“Sou um bocadinho assim” ou “Sou tal e qual assim”).

Os estudos realizados para a adaptação desta escala à população portuguesa (Martins et al., 1995) mostraram que esta apresenta uma consistência interna aceitável, com os valores de alfa de



PSICOLOGÍA POSITIVA: EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD

Cronbach a variar entre os 0,52 e 0,74, e uma boa estabilidade temporal, com os valores do coeficiente de correlação de *Pearson* a situar-se entre os 0,46 e 0,78, estatisticamente significativos ($p \leq .01$) para todas as escalas. Em ambos os testes estatísticos, os valores mais baixos foram obtidos na subescala da Aceitação Social, o que aponta para uma certa fragilidade desta subescala, e a necessidade de ler com cautela os resultados nela obtidos. No que respeita à validade da escala, obtida a partir da análise factorial com rotação oblíqua, a versão portuguesa revela uma estrutura idêntica à obtida por Susan Harter, isto é, 5 factores correspondentes a cada uma das subescalas: Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Aspectos Comportamentais. Com pequenas variações em cada um dos anos de escolaridade estudados, mas que os autores consideraram mínimas para que se possa falar numa estrutura diferente para cada um desses anos (Martins et al., 1995).

Procedimento

Este trabalho de campo teve início em Outubro de 2008 e terminou em Junho de 2009. Inicialmente, pediu-se aos alunos para redigirem a composição. As instruções dadas foram as seguintes: "Escreve uma carta a um amigo ou amiga, que não seja desta escola, e conta-lhe como são as tuas aulas. Não te esqueças de lhe falares da tua professora." Estas foram lidas em voz alta para todos os alunos e repetidas para que ficassem claras, esclareceram-se igualmente as dúvidas que foram colocadas pelos alunos. Não houve tempo limite para a redacção, tendo as crianças mais ou menos uma hora para escrever a sua composição.

Na semana seguinte à composição, para a avaliação do auto-conceito dos alunos, foi aplicada a escala de auto-conceito para Crianças e Adolescentes -*Self-Perception Profile for Children*, desenvolvida por Susan Harter (1985).

Alertados para a dificuldade que uma aplicação colectiva pode ter com crianças da faixa etária deste estudo (8-10 anos), quer de compreensão dos itens quer da estrutura de respostas dos testes (Martins et al., 1995) adoptaram-se as seguintes precauções:

Após a leitura em voz alta das instruções, e explicado o exemplo, pediu-se às crianças que respondessem ao exemplo. De seguida, exploraram-se todas as dúvidas que surgiram com a resposta ao exemplo, e só depois destas serem todas esclarecidas é que as crianças puderam responder aos restantes itens da escala.

Sempre que as crianças tinham dificuldades na interpretação dos itens, eram ajudadas pela investigadora ou pela respectiva professora¹, esta última tinha tido contacto com a escala previamente.

Não houve tempo limite para responder ao teste, pelo que cada criança pôde seguir o seu ritmo próprio.

No final do ano lectivo recolheram-se as fichas de avaliação do rendimento académico que os professores fizeram de cada um dos seus alunos.

Na análise das composições elaboradas pelos alunos, decidiu-se por uma análise quantitativa, a análise de conteúdo estrutural (Bardin, 1994; Vala, 1986), que tem como principal finalidade inferir sobre a organização do sistema de pensamento dos sujeitos implicados nos discursos que se pretendem avaliar (Vala, 1986).

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

transcrição integral das composições, de modo a ser mais fácil de abordar;

leitura inicial das composições;

determinação dos objectivos de análise de acordo com as dimensões gerais pré-definidas e as



PERCEPÇÃO QUE OS ALUNOS TÊM DOS SEUS PROFESSORES, AUTO-CONCEITO E OS RESULTADOS ESCOLARES

perspectivas emergentes;

determinação das categorias;

codificação e preenchimento nas grelhas;

análise, tratamento dos dados, inferência e interpretação.

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

1º A criança faz ou não referência na sua redacção à professora;

2º Estabelece algum tipo de relacionamento com a professora;

3º Que atributos são utilizados: identificação, físicos, pessoais, funcionais;

4º Os juízos de valor em relação aos atributos.

Das diferentes possibilidades de que se dispunha à partida com estes critérios, acabou-se por definir 6 categorias, tendo em conta a informação encontrada nas redacções (as primeiras e as segundas). São elas:

Referência à professora (Ref.) - Esta era a categoria de charneira que permitia prosseguir a análise das outras categorias. Era considerada qualquer alusão feita pelo aluno na sua composição à figura da professora, mesmo que de uma forma indirecta (ex.: A mesa da professora).

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

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

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

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

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

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

Os dados foram tratados no programa SPSS 17.



PSICOLOGÍA POSITIVA: EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD

RESULTADOS

Da análise factorial de componentes principais, com rotação *varimax*, efectuada aos nossos dados (cf. quadro 1), encontraram-se sete agrupamentos, que explicam 77,6% da variância.

O primeiro agrupamento, que explica 16,4% da variância, e que podemos chamar de rendimento académico, isola quase todas as avaliações feitas pelos diferentes professores nas matérias que leccionam, à excepção da avaliação de educação e expressão física. Por sua vez, o terceiro agrupamento, explicando 12% da variância, reúne as diferentes dimensões do auto-conceito analisadas (eixo do auto-conceito), à excepção da dimensão dos aspectos comportamentais que, por si só, é responsável pelo último agrupamento obtido, explicando apenas 6% da variância. A quarta dimensão, que explica 9,3% da variância, agrupa o que parece ser um conjunto de características muito valorizado pelas crianças no seu relacionamento com os seus professores, que são os dados da sua identidade.

Explicativos da interacção das variáveis estudadas são o segundo eixo, o quinto e o sexto eixo, que explicam, respectivamente, 13,7%, 7,3% e 7,2% da variância. No segundo eixo fica clara a interacção entre o auto-conceito e o rendimento escolar, sendo que a percepção que os alunos têm das suas competências, escolar e atlética, se reflectem de facto em rendimento avaliado pelos professores, nomeadamente na área da educação e expressões, musical, dramática, física e plástica. O quinto eixo mostra como a valorização dos aspectos de aceitação social estão relacionados com a forma como os alunos elegem aspectos físicos para descrever os seus professores. O sexto eixo, parece isolar claramente a interacção entre as manifestações de afecto dos alunos para com os seus professores e a percepção, pela positiva, que têm das suas competências de ensino.

Quadro 1. Dimensões encontradas na análise factorial de componentes principais (rotação *varimax*)

	Dimensões						
	1	2	3	4	5	6	7
Língua portuguesa	.938						
Estudo do meio	.900						
Matemática	.887						
Educação e expressão plástica	.621	.448					
Educação e expressão musical	.368	.880					
Educação e expressão dramática	.395	.791					
Educação e expressão física		.776					
Aparência Física			.747				
Auto-estima global			.731				
Competência escolar		.393	.624				
Competência Atlética		.325	.612				-.430
Aceitação social			.570		.308		.407
Característica da Pessoa do professor: Aspectos positivos				-.727			
Identidade: Família				.608	.368		
Identidade: Nome			-.328	.604			
Identidade: Idade		.394		.590			
Aparência física: Descrição					.755		
Aparência física: Avaliação					.730		
Manifestações de afecto para com a professora: positivas						.798	
Competência em inc. Avaliação positiva						.790	
Aspectos comportamentais							.510

**PERCEÇÃO QUE OS ALUNOS TÊM DOS SEUS PROFESSORES, AUTO-CONCEITO E OS RESULTADOS ESCOLARES**

Figura 1. Correlações entre a percepção do professor, o auto-conceito e os resultados escolares.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Identidade: Nome	1																		
2. Identidade: Idade	,355*	1																	
3. Identidade: Família	,195	,338*	1																
4. Competência ensino: Avaliação positiva	,167	,013	-,111	1															
5. Característica da Pessoa do professor: Aspectos positivos	-,246*	-,190	-,201	-,182	1														
6. Manifestações de afecto para com a professora: positivas	,091	-,155	-,085	,336*	-,014	1													
7. Educação e expressão física	,118	,194	-,139	-,220	-,035	-,085	1												
8. Educação e expressão dramática	-,107	2,42*	,011	-,129	,059	,020	,577*	1											
9. Estudo do meio	-,029	,068	,198	-,104	,159	-,116	,163	,453*	1										
10. Educação e expressão musical	,057	3,06*	-,014	-,141	,030	-,025	,649*	,910*	,414*	1									
11. Educação e expressão plástica	,008	,188	,070	-,094	,044	-,183	,290*	,552*	,571*	,590*	1								
12. Língua portuguesa	-,056	,078	,190	-,123	,214	-,011	,172	,466*	,873*	,450*	,546*	1							
13. Matemática	,070	,164	,167	-,201	,154	-,114	,289*	,491*	,799*	,519*	,592*	,857*	1						
14. Competência escolar	-,080	,037	-,085	,046	-,142	-,091	3,17*	3,48*	,192	3,33*	2,63*	,162	,204	1					
15. Aceitação social	-,103	-,040	,168	-,016	-,197	,030	,053	,151	,154	,090	,140	,183	,119	,263*	1				
16. Competência Atlética	-,220	-,041	-,102	-,149	,019	-,186	,237	2,49*	,064	2,58*	,078	-,017	-,058	4,56*	,136	1			
17. Aparência Física	-,085	-,233	-,042	,082	,006	,000	,083	,109	,208	,120	,063	,117	,079	3,36*	,336*	,360*	1		
18. Aspectos comportamentais	,006	-,070	-,154	-,095	,137	,000	-,119	-,044	-,120	-,065	-,096	-,036	-,066	,154	,404*	-,144	,248	1	,320*
19. Auto-estima global	-,211	-, 2,61*	-, 2,73*	-,051	,134	,057	,092	,187	,098	,076	,063	,031	-,074	4,09*	,296*	,402*	,559*	,320*	1

** Correlação significativa para $p > 0.01$.* Correlação significativa para $p > 0.05$.

Recorreu-se à análise das correlações para compreender melhor as interações que se obteve na análise factorial de componentes principais. Apesar das correlações obtidas serem todas baixas, pode-se destacar as associações entre: a percepção que os alunos têm da sua competência escolar e as avaliações do rendimento nas áreas das expressões; a competência atlética e o rendimento na área da expressão dramática e musical; as manifestações de afecto à professora e as suas competências de ensino (cf. figura 1).

O facto de as crianças procurarem caracterizar os seus professores de uma forma mais próxima, recorrendo às características da identidade de cada um dos professores, está relacionado de forma positiva, mas fraca, com as avaliações académicas obtidas na educação e expressão dramática e musical. Esta procura de uma caracterização mais pessoal do professor está inversamente relacionada, apesar de forma fraca, com a auto-estima das crianças. O que faz todo o sentido, crianças com elevada auto-estima, sentem-se bem consigo próprias, e não necessitam de recorrer a formas mais afectivas, como é dar um nome às pessoas de que falamos, de descrever as suas professoras. As crianças com baixa auto-estima, com mais carências afectivas, têm mais necessidade de caracterizar afectivamente os seus professores.

CONCLUSÕES

As crianças tendem a relacionar os aspectos afectivos dos professores com a percepção que têm das suas competências de ensino, apesar de valorizarem mais as primeiras. O que vai de encontro ao que se esperaria, e aos resultados encontrados por Gilly (1974/1975). Apesar de esta relação estar bem presente nas composições dos alunos, nos nossos dados não encontramos nenhuma evidência que a forma como os alunos percebem as qualidades afectivas e relacionais dos seus professores se reflecte nos seus resultados escolares. Já o auto-conceito, nomeadamente a avaliação que os alunos fazem das suas competências a nível escolar, parece estar em sintonia com o rendimento escolar, não com o rendimento nas matérias curriculares, mas com o rendimento nas actividades de enriquecimento curricular. Também a percepção que os alunos têm da sua competência atlética está relacionada com os desempenhos nas áreas de estudo relacionadas, como a expressão dramática e musical.

Por outro lado, a valorização que os alunos fazem dos aspectos sociais, em si, parece condicionar também o tipo de traços que estes valorizam para caracterizar os outros, nomeadamente os seus professores.



PSICOLOGÍA POSITIVA: EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD

Por último, salientamos a importância que os aspectos da identidade dos professores parece ter para as crianças deste nível de ensino. As crianças para descreverem os seus professores, ou salientam as suas qualidades relacionais positivas, ou personalizam a descrição, identificando quem ela é, através do seu nome.

REFERÊNCIAS

- Birsh, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934-946.
- Blöte, A. W. (1995). Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. *Learning and instruction, 5*, 221-236.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational psychology, 71*(6), 733-750.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: cause and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: MacMillan Publishing Company.
- Davidson, H., & Lang, G. (1960). Children's perceptions of their teachers' feelings toward them related to self-perception, school achievement and behavior. *Journal of Experimental Education, 29* (2), 107-118.
- Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811-826.
- Harter, S. (1993). Visions of Self: Beyond the Me in the Mirror In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental Perspectives on Motivation* (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kameen, M. C., & Brown, J. A. (1975, 23-26 de Março). *The relationship of teacher affective behavior to pupil affective behavior*. Comunicação apresentada à Annual Convention of the American Personnel and Guidance Association, New York.
- Kulp, C. C. (1978, 27 a 31 de Março). *Teacher can enhance self esteem in children*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association, Toronto.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive/ withdrawn, and aggressive/ withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*, 910-929.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of educational research, 81*(3), 417-430.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (1991). Self-concept of young children 5 to 8 years of age: Measurement and Multidimensional structure. *Journal of educational psychology, 83*(3), 377-392.
- Marsh, H. W., & Gouvenet, P. J. (1989). Multidimensional self-concepts and perceptions of control: Construct validation of responses by children. *Journal of educational psychology, 81*(1), 57-69.
- Nelson-Le Gall, S., & Resnick, L. (1998). Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school. In S. A. Karabenick (Eds). *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 39-60). Hillsdale: Erlbaum.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review, 20*, 350-404.
- Peixoto, F. (1998). Auto-conceito, auto-estima e resultados escolares. In M. A. Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação: Dinâmicas e eficiência educativa* (pp. 51-69). Lisboa:

**PERCEÇÃO QUE OS ALUNOS TÊM DOS SEUS PROFESSORES, AUTO-CONCEITO E OS RESULTADOS ESCOLARES**

ISPA.

- Pereira, F. (1995). Auto-conceito e resultados escolares na adolescência. *Análise psicológica*, 9, 145-150.
- Pianta, R. C., La Paro, K., Cox, .M., Payne, C. & Bradley, R. (2002). The relation of Kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The elementary School Journal*, 102, 225-23.
- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1(XIV), 11-121.
- Vala, J., & Monteiro, M. B. (1993). Representações sociais: Para uma psicologia social do pensamento social In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, F. H. (1995). Autoridade paterna, auto-conceito e rendimento escolar In J. F.Cruz & R. A. Gonçalves & P. P. Machado (Eds.), *Psicologia e educação: Investigação e intervenção* (pp. 257-266). Porto: Associação de Psicólogos Portugueses.

NOTAS

¹ O recurso às professoras foi inevitável, pois era difícil acudir a tantas crianças ao mesmo tempo pois se havia turmas que eram pequenas (15 crianças) outras eram constituídas por perto de trinta crianças. Mesmo com a ajuda das professoras houve vezes que foi difícil chegar a todas as crianças.

Fecha de recepción: 21 de enero de 2010

Fecha de admisión: 19 de marzo de 2010