

# Professores do 3.º Ciclo e Ensino Secundário: A sua representação do aluno

ANA CARITA (\*)

## 1. OS ESTUDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES DO ALUNO

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 flliação 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 *Abrie 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 «Maître-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

---

(\*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

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*, sendo que no presente trabalho nos cingiremos à apresentação e discussão dos dados relativos à representação do aluno.

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 sócio-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»*, conside-

rando 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, considerada(s) aquela(s) a montante destas.

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, 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 de professores.

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 ques-

tão chave em psicologia da educação e na própria teoria das RS que é a complexa relação entre práticas-representações-práticas, relação perspectividade não numa dinâmica de causalidade unilateral, mas antes de influencia recíproca. Esperamos com o nosso trabalho poder equacionar algumas hipóteses nas relações entre elas.

De entre as investigações que têm sido realizadas no campo da representação do aluno, propomo-nos destacar as conclusões de Gilly (1980) e Mollo (1979).

Gilly atribui ao estudo das representações uma importância capital na constituição de uma psicologia da relação educativa, ainda que postule que esta e as próprias representações que a atravessam e estruturam, são sobretudo determinadas pelos condicionalismos institucionais objectivamente existentes numa dada sociedade, numa dada instituição escolar, num dado momento histórico.

Podemos porventura admitir que as representações funcionam como uma agente mediador entre as condições de funcionamento da instituição educativa e o modelo da relação pedagógica aqui e agora protagonizando pelos parceiros da relação.

Embora reconhecendo a interferência de outras condições na construção da representação do aluno (a história individual do sujeito da representação, o parceiro percebido e a situação institucional concreta), o autor atribui às condições normativas gerais da instituição a influência mais determinante. Estas condições 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 irrequieto, ou seja, conduzem à constituição de uma série de categorias e de estereótipos ordenados e simplifcadores do real, que constituem uma verdadeira teoria ou sistema de conhecimentos sempre à disposição do professor. É a partir desse sistema de apreensão que se organiza a representação de cada aluno individual, é ele que dirige as atitudes, expectativas e comportamentos do professor na relação com os seus alunos.

Em termos gerais podemos dizer que duas dimensões essenciais definem esse sistema de apreensão, as quais Gilly designou por «*Função Instrução*» e «*Função Gestão de Sala de Aula*». A primeira traduz a existência de uma impressão

geral predominantemente marcada 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 a impressão geral do aluno é permeável à influência das qualidades de ordem intelectual do aluno, mais às qualidades assimiladoras que criativas. A segunda função remete-nos para as dimensões sociais do comportamento, para a conformidade do aluno com as regras sociais e morais da vida escolar, ordenadas por um contexto pedagógico de tipo directivo. Trata-se pois de uma representação marcada pelos tradicionais objectivos da instituição educativa (instruir os alunos e gerir o grupo turma) e compatível com o decorrente duplo papel profissional do professor.

Neste sistema, nem as variáveis diferenciais clássicas, nem a ideologia dos professores, introduzem variações estruturais significativas. Só a diferença de funções desempenhadas no âmbito da instituição escolar (educadores de infância, professores do primeiro ciclo, professores de educação especial), parece afectar significativamente quer o peso relativo das dimensões da representação, quer as atitudes que lhes estão subjacentes, confirmando mais uma vez a hipótese da influência determinante dos factores sócio-institucionais na formação da representação do aluno, enquanto sistema de apreensão.

Trata-se de conclusões que legitimam a hipótese de existência de um mal entendido fundamental no funcionamento da relação pedagógica, dado que, aquilo que os professores em primeiro lugar valorizam não se encontra em linha de continuidade com o que são as necessidades e expectativas dos alunos.

Com efeito, e ainda segundo investigações de Gilly (que no entanto outras investigações não confirmam inteiramente: Musgrove & Taylor, 1969), o que os alunos mais valorizam nos seus professores é a empatia, a sua capacidade de compreensão, atenção. Só à medida que avancem na escolaridade e nomeadamente no secundário, parece ser dado particular valor à capacidade explicativa e organizativa dos professores.

Também Mollo (1979, 1986) atribui grande importância ao estudo das representações enquanto sistemas de referência que mediatizam as relações entre os indivíduos, a instituição escolar e a sociedade. Na escola, as representações dos

professores são entendidas como determinantes essenciais da relação pedagógica, sendo por complementariedade com elas que as representações do aluno se organizam.

Mollo (1979) interessou-se muito especialmente pela representação do aluno ideal, mas também pelas do bom e mau aluno. Ainda que não sem contradições, o *bom aluno* foi definido fundamentalmente como sendo portador em primeiro lugar de um conjunto de *qualidades morais* necessárias à vida escolar e secundariamente pelas suas *qualidades intelectuais*. São as qualidades morais, a atitude do aluno face ao trabalho escolar e aos professores que segundo estes determinam a sua adaptação escolar, num quadro de passividade e conformismo e são também elas que conseqüentemente facilitam ao professor o exercício da sua autoridade. Em contrapartida o mau aluno é definido pelo seu *desinteresse escolar, inaptidão intelectual e indisciplina*, qualidades que se oferecem como o reverso da medalha do bom aluno. O *modelo de aluno* que emerge é pois um modelo conforme à pedagogia tradicional, um aluno dócil e receptivo e que Mollo resume do seguinte modo: «*com boa vontade e muita atenção toda a criança se pode tornar um bom aluno*» (1979, p. 212).

Relativamente à representação do *aluno ideal*, ela parece organizar-se em torno de duas dimensões principais: uma relativa à conduta social do aluno e outra relativa ao trabalho e aptidões escolares. Quanto à primeira dimensão ela manifesta-se na relação com os colegas através de qualidades como a *simplicidade*, a *delicadeza*, a *sociabilidade* e na relação com os professores através do respeito e da admiração. É mais uma vez no quadro de uma relação pedagógica de natureza tutelar que o aluno é apreendido, sendo valorizado pela sua *docilidade e obediência ao mestre*. Quanto à segunda dimensão, ela reforça o que vem sendo dito, dado que o «aluno ideal se distingue antes de mais por uma capacidade de atenção quase infinita» (Mollo, idem, p. 218) e pela sua *dedicação ao trabalho, aplicação e boa vontade*.

Em investigação mais recente conduzida por Mollo (1986), a representação do aluno parece não se organizar tanto a partir do contexto da relação professor-aluno na sala de aula, antes tende a abrir-se ao exterior, particularmente ao meio familiar, que é visto como factor explicati-

vo da vida escolar do aluno, especialmente do seu insucesso.

Em suma, e apesar desta última ressalva, as investigações de Gilly (1980) e Mollo (1979) sobre a *representação do aluno*, parecem reforçar várias outras investigações produzidas neste domínio a partir das quais é possível concluir que as dimensões em que assenta aquela representação *traduzem no seu conteúdo a influência do papel profissional do professor*. A instrução e a regulação da vida social da turma são dois traços básicos desse papel e acabam por funcionar como grandes quadros estruturantes da representação do aluno.

## 2. A INVESTIGAÇÃO

### 2.1. Metodologia

A *população* do nosso estudo foi constituída por professores que leccionavam no terceiro ciclo de escolaridade no ano lectivo de 1989/1990, numa escola do concelho de Lisboa e que se situavam no início e meio de carreira.

A amostra foi retirada aleatoriamente de cada um dos dois grupos contrastantes e compos-se de quinze professores em início de carreira e quinze em meio de carreira, representando respectivamente 75% e 42.9% da respectiva população. O tempo de serviço dos professores em início de carreira oscilava entre os 0 e os 3 anos e o de meio de carreira entre os de 14 e 22 anos.

A *entrevista* constituiu a técnica privilegiada de recolha de dados, tendo-se procurado recolher os discursos o mais próximo possível do vivido, quer pelo clima da empatia que se procurou estabelecer, quer pelo sistemático recurso à evocação da experiência pessoal do professor através de questões bastante abertas e predominantemente centradas no aqui e agora.

O *guião da entrevista* foi construído com base nos ensinamentos retirados das entrevistas prévias que se realizaram e teve em conta os objectivos da pesquisa e contributos de investigações anteriores. O guião veio a comportar uma primeira questão muito larga e geral em que se pediu aos professores que falassem dos seus alunos desse ano lectivo, que nos fizessem o seu retrato; seguiam-se um conjunto de questões

mais específicas que correspondem a dimensões que por hipótese atribuímos à representação do aluno e cujo conteúdo pretendíamos explorar e finalmente por questões evocadoras de três tipos de alunos – o bom aluno (BA), o mau aluno (MA) e o aluno ideal (ID).

Neste último conjunto de questões procurámos explorar que dimensões da representação se mantêm e com que impacte se mantêm ao longo dessa tipologia e por comparação com a totalidade dos discursos. Dada a força orientadora que estes modelos parecem ter na organização da RA, tratava-se ao fim e ao cabo de ir testando a força, a nuclearidade ou a natureza mais ou menos periférica das diversas dimensões dessa representação. A hipótese operacional subjacente à estrutura da entrevista é a de que o surgimento dessas mesmas dimensões em contextos diversos do discurso, poderá proporcionar interessantes indicações quanto à natureza mais ou menos central, mais ou menos periférica das dimensões detectadas.

O conteúdo dos discursos, uma vez transposto para a linguagem escrita, foi objecto de três tipos de análise – análise temática e categorial, análise avaliativa e análise estrutural.

Através da *análise temática e categorial* pretendeu-se proceder ao levantamento sistemático de uma das componentes do conteúdos das representações – a informação –, para a partir dela inferirmos quais as principais dimensões em que assenta a RA. Por «informação» entendemos tudo o que foi dito pelos sujeitos sobre o objecto da representação, quer se trate da passagem de um conhecimento aparentemente objectivo, quer releve do domínio da opinião ou dos estereótipos (Sciano, 85). Os temas, categorias e sub-categorias foram objecto de análise de ocorrências e tratamento percentual, segundo o critério dos indicadores (quantas vezes é referido um dado indicador por cada sujeito e na totalidade dos sujeitos) e segundo o critério de frequência dos «sujeitos» (quantos sujeitos referem ao menos uma vez um dado indicador), sendo que no presente artigo é na análise em função do primeiro critério – os indicadores— que nos iremos deter. Para verificação da hipótese recorreu-se ao teste do X<sup>2</sup>, na relação variável/tema (Análise A) e na relação variável/categorias (Análise B).

Mediante a *análise avaliativa* pretendemos concluir quais as atitudes dos sujeitos relativa-

mente ao objecto da representação: positiva, negativa, ambivalente ou neutra, traduzindo esta última a nossa dificuldade em categorizarmos em termos avaliativos uma determinada informação.

As avaliações foram objecto de análise de ocorrências e de tratamento percentual, segundo o critério dos sujeitos e o dos indicadores. Para verificação da hipótese recorreu-se à análise estatística «log linear».

A grelha de análise resultou de um processo simultaneamente dedutivo e indutivo e responde às necessidades decorrentes daqueles dois tipos de análise. Ela apoiou-se no recorte da entrevista, primeiro em função das respostas dadas às questões (que funcionaram como unidades de contexto) e depois em função das unidades de sentido indicadoras de um tema, categoria ou sub-categoria, correspondendo cada unidade de sentido a uma unidade de registo.

A *análise estrutural* supõe uma atitude interrogativa dos dados com vista à formulação de hipóteses sobre a sua estrutura. Admitimos que particularmente a partir da análise temática e categorial, uma vez que ela foi trabalhada a partir de diversos contextos de produção dos discursos (impressão geral do aluno, bom aluno, mau aluno, aluno ideal) e através de dois critérios de análise dos mesmos (indicadores e sujeitos), é legítimo conjecturar com alguma segurança, sobre os elementos mais ou menos centrais, mais ou menos periféricos da representação em estudo, sobre a hierarquia das suas dimensões.

Para além desta abordagem a RA foi objecto de uma «cluster analysis» (Genstat 5, versão 2), método através do qual se pretendeu determinar 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 indisciplinada.

## 2.2. 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 indentificámos com a atitude que lhe subjaz)

Consequentemente procedemos, por um lado a uma análise temática e categorial e por outro, a uma análise avaliativa.

### Análise temática e categorial

Observados os dados do conjunto da amostra, os temas (Quadro 1) que se oferecem como principais sustentáculos da representação do aluno, são, por ordem de importância, o da aprendizagem (47.2), o da conduta social do aluno (27.4) e das suas características pessoais (13.6).

Trata-se de uma configuração temática igual à que podemos observar noutros 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 grupos de 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, registam-se diferenças entre eles, alcançando algumas delas significado estatístico.

Com efeito, sujeitos os dados ao teste  $X^2$  e no contexto da análise A, observa-se 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 pessoais dos alunos os professores mais novos, evocam-nas 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

QUADRO 1  
Distribuição temática/IC, MC, IC+MA/indicadores

|       | A    | B    | C   | D    | E   | F   | G   | H   | I   | total |
|-------|------|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
|       | %    | %    | %   | %    | %   | %   | %   | %   | %   | %     |
|       | n    | n    | n   | n    | n   | n   | n   | n   | n   | n     |
| IC    | 47.9 | 29.5 | 4.4 | 11.6 | 4.  | 1.  | 0.3 | 0.5 | 0.6 | 100   |
|       | 464  | 286  | 43  | 112  | 39  | 10  | 3   | 5   | 6   | 968   |
| MC    | 46.3 | 24.6 | 7.4 | 15.9 | 3.7 | 0.7 | -   | 0.1 | 0.9 | 100   |
|       | 398  | 214  | 64  | 137  | 32  | 6   | -   | 1   | 8   | 860   |
| total | 47.2 | 27.2 | 5.9 | 13.6 | 3.9 | 0.9 | 0.2 | 0.3 | 0.8 | 100   |
|       | 862  | 500  | 107 | 249  | 71  | 16  | 3   | 6   | 14  | 1828  |

QUADRO 2  
*Distribuição categorial/IC, MC, IC+MC/indicadores*

|    | 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 |

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 impacte normalizador, no universo representacional dos professores, das normas e valores da instituição e das suas expectativas de papel relativamente aos profissionais que emprega.

Quando discriminamos mais o nosso ângulo de análise e observamos o que ocorre na amos-

tra, ao nível das categorias, verificamos que as três principais categorias se situam nos três principais temas (Quadro 2). 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 primei-

ro 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 impacte nesta descrição.

Tendo em conta o que ocorreu noutros 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 excepção 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 esperado.

No caso dos professores em MC, as dimensões mais fortes nos seus discursos são as mesmas da amostra total, com excepção dos resultados escolares que não caem nas três dimensões mais fortes. Contudo, só a categoria principal se mantém na mesma posição.

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, no campo da aprendizagem, 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 das psicologias 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, respeita ao maior significado que a pessoa do aluno assume na represen-



tação 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 aquele que permanece o desígnio maior da instituição escolar – instruir – e parece continuar a concebê-lo priori-

tariamente assente naquelas qualidades de trabalho particularmente caras à chamada pedagogia tradicional: atenção, esforço, trabalho, persistência...

#### **Análise Avaliativa**

Observando os dados no conjunto da amostra, 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, se deve sublinhar a força que igualmente assume, nas atitudes destes professores, uma orientação de sentido desfavorável em relação aos seus alunos.

Aquela configuração das avaliações também a encontramos quando observamos os dados relativos a cada grupo de professores, se bem que se registem 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, obtém 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 li-

QUADRO 3  
*Distribuição geral das avaliações/IC, MC/indicadores*

|       | +    |     | -    |     | +/-  |     | 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 |

geiramente 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 das avaliações ambivalentes e neutras nos professores de IC podem traduzir sobretudo uma dificuldade de juízo decorrente da sua pouca experiência profissional, e podem 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 (1988) veio mostrar.

### **Análise Estrutural**

Os dados relativos à representação do aluno (BA+ID+MA+IG)<sup>1</sup>, 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.

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 ca-

---

<sup>1</sup> Realizámos esta análise, apenas a partir das diversas categorias dos três temas principais.

QUADRO 4  
*RA/análise estrutural, distribuição dos agrupamentos IC+MC, IC, MC*

---

**Agrupamentos hierarquizados ao nível de 95. da similitude: IC+MC**

**1.º**

- 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)

**2.º**

- 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**

**1.º**

- A1 (Resultados escolares)
- B3 (Relação professor-aluno)

**2.º**

- A2 (Competências cognitivas)
- A5 (Aspectos gerais da aprendizagem)
- B1 (Aspectos gerais do comportamento)
- D1 (Traços da personalidade e carácter)
- B2 (Relação aluno-aluno)

**3.º**

- 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**

**1.º**

- 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)

**2.º**

- A3 (Modalidades de aprendizagem)
- D4 (Idade)
- D3 (Aspecto exterior)
- D2 (Cultura)

**Não agrupável**

- A4 (Mobilização escolar)
-

tegorias, 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 como 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 enfatização dos resultados escolares e da relação professor-aluno por parte dos professores mais jovens.

Que significado podemos encontrar nesta diferença? Talvez ela indicie uma maior preocupação destes professores consigo próprios, uma maior auto-contracção, 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 fôr e no contexto da análise estrutural a que se procedeu, nada de verdadeiramente substancial diferencia a estrutura da representação do aluno nos dois grupos de professores. O que mais os diferencia é previsivelmente absorvível num normal processo de desenvolvimento da carreira.

### 2.3. Representação do Bom Aluno (BA)

#### **Análise temática e categorial**

Considerando conjuntamente os discursos recolhidos (IC+MC), podemos dizer que a representação do bom aluno se organiza a partir do mesmo sistema nuclear de apreensão do aluno em geral: aprendizagem, conduta social, e características sociais.

Encontra-se também grande proximidade ao nível do sistema categorial (Quadro 6). Assim, neste nível de análise o BA é definido em função 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).

A representação do bom aluno organiza-se ainda com algum significado em torno das suas competências cognitivas, do seu funcionamento geral no processo de aprendizagem e da qualidade da sua relação com os colegas e com os seus professores.

Trata-se como que de um perfil geral da totalidade da nossa amostra relativamente ao qual se registam alguns desvios dos sub-grupos considerados.

QUADRO 5  
BA/Distribuição temática/IC, MC/indicadores

|    | A           | B           | C         | D          | E        | F        | G        | H        | I        | J      | total       |
|----|-------------|-------------|-----------|------------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|-------------|
|    | %<br>n      | %<br>n      | %<br>n    | %<br>n     | %<br>n   | %<br>n   | %<br>n   | %<br>n   | %<br>n   | %<br>n | %<br>n      |
| IC | 56.<br>153  | 22.2<br>61  | 2.5<br>7  | 13.1<br>36 | 3.3<br>9 | 1.5<br>4 | 1.1<br>3 | 0.4<br>1 | 0.4<br>1 | -<br>- | 100.<br>275 |
| MC | 46.3<br>107 | 24.1<br>55  | 5.7<br>13 | 22.8<br>52 | -<br>-   | 0.4<br>1 | -<br>-   | -<br>-   | -<br>-   | -<br>- | 100.<br>228 |
| T  | 51.7<br>260 | 23.1<br>116 | 4.0<br>20 | 17.5<br>88 | 1.8<br>9 | 1.0<br>5 | 0.6<br>3 | 0.2<br>1 | 0.2<br>1 | -<br>- | 100.<br>503 |

QUADRO 6  
BA/Distribuição das  
categorias/IC+MC/indicadores

|       | %    | 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 |

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.

Comparando ainda os dois grupos, verificámos no contexto de uma primeira análise (em que nos interrogámos se para o conjunto da informação a incidência nos temas está relacionada com a variável IC e MC), 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.

Num segundo momento interrogámo-nos sobre se num dado tema, a incidência nas categorias estaria relacionada com a variável e verificámos que os grupos se diferenciam 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 equilibrado 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 pessoais ( $X^2=7.531$ ;  $df=3$ ;  $P= 0537$ ). 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 pessoais dos alunos do que os seus colegas.

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 com as regras sociais e morais da vida escolar), encontramos-os também no conjunto de categorias mais significativas dos 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 impacto nos nossos dados, mas não integram expressamente 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. 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.*

#### **Análise Avaliativa**

Como seria de esperar, na representação do bom aluno predominam as avaliações positivas, embora também sobre ela pesem avaliações negativas. Aliás, por vezes estas avaliações negativas ajudam a dar mais realce a aspectos particulares relativamente marginais 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, quer considerando o volume total da informação, quer tema a tema.

Sujeitos os dados à análise log linear 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 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

QUADRO 7  
BA/Distribuição temática das avaliações/IC, MC/indicadores

|    | Início da carreira (IC) |     |      |    |     | Meio da carreira (MC) |      |    |      |     | Total |     |      |    |     |    |      |   |      |     |
|----|-------------------------|-----|------|----|-----|-----------------------|------|----|------|-----|-------|-----|------|----|-----|----|------|---|------|-----|
|    | %                       | +   | %    | -  | %   | +/-                   | %    | +  | %    | -   | %     | +/- | %    | 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 |

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.

#### 2.4. Representação do Mau Aluno (MA)

##### Análise temática e categorial

Reencontraremos na representação do MA as mesmas dimensões temáticas. Com efeito ambos os grupos sustentam a sua apreensão do mau aluno nos temas da aprendizagem (em primeiro lugar), conduta social (em segundo lugar) e das características pessoais dos alunos (em terceiro lugar). A importância destes temas e o seu posicionamento relativo encontram pois mais uma

vez óbvia confirmação neste contexto de produção dos discursos (Quadro 8).

Ao nível da análise categorial (Quadro 9), 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).

A análise categorial revela que para ambos os grupos a categoria mais usada por maior número

QUADRO 8  
MA/Distribuição temática/IC, MC/indicadores

|    | 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 |

QUADRO 9  
MA/Distribuição geral das  
categorias/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 |

de professores é aquela que remete para as qualidades de mobilização do aluno face às tarefas escolares. Recorde-se que se trata de uma categoria que também revelou ter um papel central na representação do bom aluno.

Já a propósito das outras duas categorias mais significativas, o perfil dos dois grupos apresenta as suas diferenças. Assim, 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. Por outro lado, os professores em MC focam a sua descrição do mau aluno nas suas características pessoais e de carácter e nos aspectos gerais do seu comportamento. 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.

*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 na 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.*



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 pro-

fessores 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.

#### **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 (Quadro 10).

*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.

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/variação IC e MC ( $L^2=6.63$ ;  $df=3$ ;  $P<.10$ ).

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 a 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.

### **3. CONCLUSÃO**

Regressando às intenções enunciadas, recordemos que foi nosso objectivo, proceder à exploração do conteúdo das representações, que supomos particularmente mobilizadas por professores de alunos do terceiro ciclo de escolaridade, em

QUADRO 10  
*MA/Distribuição temática das avaliações/IC, MC/indicadores*

|       | Início da carreira (IC) |         |        |       |         | Meio da carreira (MC) |         |       |       |         | Total |  |
|-------|-------------------------|---------|--------|-------|---------|-----------------------|---------|-------|-------|---------|-------|--|
|       | +                       | -       | +/-    | N     | total   | +                     | -       | +/-   | N     |         |       |  |
|       | %                       | %       | %      | %     | %       | %                     | %       | %     | %     | %       | %     |  |
|       | n                       | n       | n      | n     | n       | n                     | n       | n     | n     | n       | n     |  |
| A     | 12.11                   | 78.372  | 9.89   | -     | 100.92  | 11.16                 | 83.345  | 563   | -     | 100.54  |       |  |
| B     | 20.5                    | 66.734  | 23.512 | -     | 100.51  | 11.12                 | 77.814  | 11.12 | -     | 100.18  |       |  |
| C     | -                       | 100.1   | -      | -     | 100.1   | 8.31                  | 41.75   | 16.72 | 33.34 | 100.12  |       |  |
| D     | 12.3                    | 64.16   | 20.5   | 4.1   | 100.25  | 2.61                  | 89.735  | 2.61  | 5.12  | 100.39  |       |  |
| E     | 16.71                   | 66.74   | 16.71  | -     | 100.6   | 9.11                  | 90.910  | -     | -     | 100.11  |       |  |
| F     | -                       | -       | -      | 100.2 | 100.2   | -                     | -       | -     | 100.2 | 100.2   |       |  |
| G     | -                       | -       | -      | -     | -       | -                     | -       | -     | -     | -       |       |  |
| H     | -                       | -       | -      | -     | -       | -                     | -       | -     | -     | -       |       |  |
| I     | -                       | -       | -      | -     | -       | -                     | -       | -     | -     | -       |       |  |
| J     | -                       | -       | -      | -     | -       | -                     | -       | -     | -     | -       |       |  |
| total | 11.320                  | 71.8127 | 15.327 | 1.73  | 100.177 | 8.111                 | 80.1190 | 5.98  | 5.98  | 100.136 |       |  |

situação de conflito professor-aluno, a saber, a representação do aluno e a representação da própria situação, sendo que o presente trabalho se cinge à análise do universo da primeira representação referida – a representação do aluno. 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 daque-

las 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 sendo a representação do aluno operacionalmente definida a partir do tratamento conjunto das menções relativas aos alunos.

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 também 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.

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 da representação do aluno*.

Vejamos então, quais são essas dimensões mais resistentes, em que assentam as representações do aluno na 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, como 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 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, que decorre das duas categorias mais fortes do sistema de apreensão. Em todo o caso, não nos parece lícito 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 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.

No nosso trabalho colocámos como *hipótese* a existência de *diferenças nas representações do aluno 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 substancia, 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 terceiro ciclo? 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 impacto 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.

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 se 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 é particularmente positiva. Tenha-se em conta a expressão altamente significativa da atitude desfavorável para com os alunos e também o avassalador impacto das questões instrucionais na representação do aluno, bem como a quase ausência de referências à sua cultura e estilo de vida. Também a representação sobre as situações de conflito, que aqui não explorámos, se apresenta 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.

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 constroem novos meios de acção, sem os quais corre

o risco de se tornar uma lucidez inoperante» (idem, p. 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.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, 37 (366), 861-874.
- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Ed Delval.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris: PUF.
- Abric, J.-C., & Vacherot, ?? (1975-76). Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales: tâche, partenaire et comportement en situation de jeu. *Bulletin de Psychologie*, 29 (323), 735-246.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Codol, J.-P. (1970). La représentation du groupe: son impacte sur les comportements des membres d'un groupe et leurs représentations de la tâche, d'autrui et de soi-meme. *Bulletin de Psychologie*, 24, 111-122.
- Codol, J.-P. (1971). Perception des relations de bienveillance, d'individualisme et des d'egalitarisme entre les membres d'un groupe fictif. *Bulletin de Psychologie*, 25, 1048-1067.
- Codol, J.-P. (1988). Vingt ans de cognition sociale. *Bulletin de Psychologie*, 42 (390), 472-498.
- Gilly, M. (1972). La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire. Cohérence entre aspects structuraux et différentiels. *Cahiers de Psychologie*, 15, 201-216.
- Gilly, M. (1974). La représentation de l'élève par le maître a l'école primaire: aspects liés au sexe de l'élève et au sexe de l'enseignant. *Revue Psychologie Française*, 19 (3), 128-148.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnelles et représentations*. Paris: PUF.
- Gilly, M. (1984). Psychosociologie de l'éducation. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 473-494). Paris: PUF.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans de champ éducatif. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 363-386). Paris: PUF.

- 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 en el medio escolar*. Comunicação apresentada nas Primeras Jornadas Internacionales sobre Psicología y Educación.
- Gilly, M., & Piolat, M. (1986). Psicologia da educação, estudo da mudança na interação educativa. Para uma psicologia da educação definida pelos seu objecto de estudo. *Análise Psicológica*, 5 (1), 13-24.
- Gilly, M. et al. (1974-75). Contribution a l'étude de la perception du maître par l'élève, en fin de scolarité primaire. *Bulletin de Psychologie*, 28 (318), 16-17.
- Mollo, S. (1974). Representation et images respectives que se font des deux autres partenaires: les enfants, les parents, les maîtres. In M. Debesse, & G. Mialaret (Ed.), *Traité des sciences pédagogiques* (pp. 107-120). Paris, PUF.
- Mollo, S. (1979). *A escola na sociedade*. Lisboa: Edições 70.
- Mollo, S. (1986). *La sélection implicite à l'école*. Paris: PUF.

#### RESUMO

Dá-se conta de uma investigação centrada na exploração da representação de professores de terceiro ciclo de escolaridade, em início e meio de carreira, sobre os alunos desse ciclo.

A pesquisa insere-se no quadro da Teoria das Representações Sociais e foi conduzida com base na recolha dos discursos dos professores, através de entrevista semi-estruturada. Recorreu-se quer a diversos contextos de produção dos discursos (alunos em geral, bom aluno, mau aluno, aluno ideal), quer, posteriormente, a diversas modalidades de análise dos mesmos (temática e categorial, avaliativa e estrutural).

Salienta-se que a análise dos dados revela a existência de uma forte estabilidade e coerência interna da representação em estudo, especialmente assente na mobilização escolar do aluno e na relação que estabelece com o seu professor. A força destas dimensões da representação encontra confirmação em pesquisas anteriores e justifica as leituras que sublinham a relevância de uma apreensão do aluno muito marcada por uma pedagogia sobretudo tradicional. Salienta-se também o

forte impacto das avaliações negativas – possíveis indicadores de uma atitude desfavorável em relação ao aluno –, apesar da ligeira prevalência das avaliações positivas.

É particularmente este último dado, mas também o peso avassalador das questões instrucionais que nos levam a questionar em que medida a relação pedagógica se oferece como um bom contexto de desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

*Palavras-chave:* Representação do professor sobre o aluno, terceiro ciclo, mobilização escolar, relação professor-aluno, atitude negativa.

#### ABSTRACT

This article reports on a study of high school teachers' representations of their pupils, considering teachers in early and middle phases of their careers.

This research was made in the framework of the Theory of Social Representation, and it was conducted by the analysis of the teachers' speech during semi-structured interviews. Various speech contexts were studied (discussing the students in general, a good student, a bad student, an ideal student), and different speech analysis approaches were used (themes, categories, evaluation and structural).

The analysis reveals a high degree of stability and internal coherence in the representations under study, strongly based on the academic dedication of the student and on the relationship with the teacher. The power of these dimensions on the teachers' representations is confirmed by previous research and supports the views that the students' images are highly influenced by the more traditional aspects of pedagogy. Negative evaluations of students have a strong impact – possibly even on the teachers' attitude towards the students, even though positive evaluations were slightly more prevalent.

This last result, and also the strong dominance of the more instructional aspects of the teachers' experience, raise the question whether the pedagogical relationship is a good context for the personal and social development of the students.

*Key words:* Students' representation by teachers, high school, academic dedication, teacher-student relationships, negative attitudes.