

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

153692

RELAÇÃO ENTRE ESTILOS DE DIREÇÃO DO PROFESSOR
E CLIMA EMOCIONAL DE GRUPOS DE ALUNOS

NOELI RECK MAGGI

M193r

Maggi, Noeli Reck

Relação entre estilos de direção do professor e clima emocional de grupos de alunos. Porto Alegre, 1980. 133p.

Tese (mestrado - educação) - UFRGS.

CDU 373.3.064:301.172.62
301.172.62:373.3.064
373.3.064:301.085.2
301.085.2:373.3.064
○ 373.3.064:159.9.019.43
159.9.019.43:373.3.064

Índices alfabéticos para catálogo sistemático:

Relações entre professores e alunos: Ensino de 1º grau:
Liderança 373.3.064:301.172.62
Liderança: Relações entre professores e alunos: Ensino de 1º grau 301.172.62:373.3.064
Relações entre professores e alunos: Ensino de 1º grau:
Comportamento: Sociologia 373.3.064:301.085.2
Comportamento: Sociologia: Relações entre professores e alunos: Ensino de 1º grau 301.085.2:373.3.064
Relações entre professores e alunos: Ensino de 1º grau:
Comportamento: Psicologia 373.3.064:159.9.019.43
Comportamento: Psicologia: Relações entre professor e alunos: Ensino de 1º grau 159.9.019.43:373.3.064

Ficha catalográfica elaborada por Rejane Raffo Klaes CRB-10/586.

RELAÇÃO ENTRE ESTILOS DE DIREÇÃO DO PROFESSOR
E CLIMA EMOCIONAL DE GRUPOS DE ALUNOS

Dissertação apresentada aos
Cursos de Pós-Graduação em
Educação da UFRGS, para ob-
tenção do Título de Mestre
na Área de Concentração em
Psicologia Educacional.

Noeli Reck Maggi

PROFESSOR ORIENTADOR

Dr. Juan José Mouriño Mosquera:

Doutor em Pedagogia

e

Livre-Docente em Psicologia da Educação

Professor Adjunto do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que contribuíram com o seu talento para a realização deste trabalho, especialmente:

Ao *Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera* pela sua valiosa colaboração e atualizado espírito crítico, pessoa amiga a quem devo parte da minha vida profissional e que me incentivou a conhecer cada vez mais o campo da educação;

à *Profa. Dra. Carmem Baia Solari* pela sua disponibilidade em cooperar na solução das dificuldades, pelo assessoramento metodológico e estatístico, pelas suas palavras de amizade e carinho;

ao *Prof. Dr. Cícero Emídio Vaz* e sua equipe de estagiários, nas pessoas de Ana Lúcia Salgado, Dalva Holmer dos Santos, Helena Luisa Bonalume, Maria Luiza Kemmer e Tarcísio Muraro, pelo incentivo, acompanhamento e ajuda prestadas ao longo desta tarefa na aplicação dos testes psicológicos e apresentação de diagnóstico;

à *Profa. Dra. Juracy C. Marques* e demais Professores dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelas possibilidades de experiência e ajuda prestadas;

às Professoras *Mariza Eizirik* e *Nilva Bristoti* pelo empenho imenso em auxiliar, pela colaboração consistente nas horas difíceis de elaboração desta tarefa;

à constante disponibilidade e compreensão da Direção da Escola e aos sujeitos do presente estudo por tornarem possível esta investigação;

às demais pessoas amigas que participaram do meu trabalho e transmitiram otimismo e esperança em todos os momentos;

aos meus pais e irmãos que me prestaram permanente apoio afetivo.

S U M Á R I O

RESUMO	11
ABSTRACT	13
INTRODUÇÃO	15
O Problema	15
REVISÃO DA LITERATURA	22
Estilos de Direção	22
Clima Emocional	27
Pesquisas sobre os Estilos de Direção e efeitos no Grupo	35
Hipóteses	45
Definição de Termos	46
METODOLOGIA	50
Caracterização da Pesquisa	50
Definição da Amostra	52
Descrição dos Instrumentos	53
Teste de Zulliger	57
Coleta de Dados	59
Tratamento Estatístico	60
Limitações do Estudo	61
RESULTADOS	63
Caracterização da Amostra	64

VIII

Professores	64
Alunos	65
Resultados e Análise das Hipóteses	66
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	78
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	105
Anexo I - Modelo do Instrumento usado na Coleta de Dados: Questionário de Auto-Avaliação dos Professores	106
Anexo II - Modelo do Instrumento usado na Coleta de Dados: Questionário de Avaliação do Profes- sor pelo Aluno	114
Anexo III - Modelo do Instrumento usado na Coleta de Dados: Questionário de Avaliação do Clima Emocional do Grupo pelo Aluno	120
Anexo IV - Tabelas relativas à descrição da amostra: Professores	126
Anexo V - Tabelas relativas à descrição da amostra: Alunos	131

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES QUANTO À IDADE	127
TABELA 2	- DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES QUANTO À ÁREA DE ATUAÇÃO DOCENTE	127
TABELA 3	- DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES QUANTO AO TEMPO DE SERVIÇO NA FUNÇÃO DE PROFESSOR	128
TABELA 4	- DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES QUANTO À CARGA-HORÁRIA NA SÉRIE	128
TABELA 5	- DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES QUANTO À CARGA-HORÁRIA NA ESCOLA	129
TABELA 6	- DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES QUANTO ÀS SÉRIES EM QUE LECIONAM	129
TABELA 7	- DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES QUANTO AO SEXO	130
TABELA 8	- DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS QUANTO À IDADE	132
TABELA 9	- DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS QUANTO AO SEXO	132
TABELA 10	- DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS QUANTO ÀS SÉRIES QUE FREQUENTAM	133
TABELA 11	- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR IDADE, SEGUNDO OS ESTILOS DE DIREÇÃO	71

TABELA 12 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR ÁREAS DE ATUAÇÃO DOCENTE, SEGUNDO OS ESTILOS DE DIREÇÃO	72
TABELA 13 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR TEMPO DE SERVIÇO, SEGUNDO OS ESTILOS DE DIREÇÃO	73
TABELA 14 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR CARGA-HORÁRIA NA SÉRIE, SEGUNDO OS ESTILOS DE DIREÇÃO .	74
TABELA 15 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR CARGA-HORÁRIA NA ESCOLA, SEGUNDO OS ESTILOS DE DIREÇÃO.	75
TABELA 16 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR SÉRIES, SEGUNDO OS ESTILOS DE DIREÇÃO	77

R E S U M O

Esta pesquisa se propôs a identificar, entre os professores de uma escola de primeiro grau, os estilos de direção predominantes e a influência que os mesmos exercem sobre o clima emocional da turma de alunos.

Trata-se de um estudo de caso em que foram coletadas as informações dos professores, como também dos alunos sobre o estilo de direção assumido mais freqüentemente em sala de aula e a maneira comum de reação do grupo frente a eles.

O trabalho investigou a relação entre comportamento do professor em situação de ensino e clima emocional do grupo.

Os resultados apontaram discrepância acentuada entre auto-avaliação do professor e avaliação do professor pelo aluno, em relação ao estilo de direção. Professores que foram considerados pelos alunos, líderes predominantemente diretivos, descreveram-se como predominantemente não diretivos. Algumas variáveis do professor foram identificadas de forma relacionada ao estilo de direção assumido por ele. Observou-se que professores menos diretivos são jovens em idade, estão no início da carreira profissional, têm um regime de trabalho na escola inferior aos demais professores e lecionam em séries mais avançadas.

Os professores diretivos têm um regime de trabalho maior, possuem idade mais avançada e maior experiência na função docente.

A relação entre avaliação do professor e do clima do grupo pelo aluno foi positiva, principalmente no grupo de professores considerado de diretividade média.

Os dados referentes ao Teste de Zulliger, aplicado ao grupo de alunos, no sentido de examinar alguns elementos dinâmicos da personalidade, como capacidade de adaptação a situações novas, controle da agressividade, relacionamento interpessoal e nível de ansiedade, apontaram que os alunos submetidos a um controle mais intenso evidenciam um auto-conceito inadequado, como também, timidez e reservas, dificultando a expressão natural de sentimentos e emoções.

A B S T R A C T

This study is intended to identify, among teachers of a high school, the prevailing guidance styles and their influence on the emotional climate of the group of students.

For this study, teachers' and students' opinions about the guidance style more frequently adopted in classroom and about the groups' reaction to this style were gathered.

The study investigated the relationship between teacher's behavior in classroom and group's emotional climate.

The results indicated great discrepancy between teacher's self-evaluation and student's evaluation of the teacher concerning the guidance style. Teachers considered by students as predominantly directive leaders, described themselves as predominantly non-directive. Some of the teacher's variables corresponded to the guidance style adopted. It was observed that less directive teachers are young, they are beginning their professional career, have a smaller work schedule in school than the other teachers and teach to more advanced classes.

Directive teachers have a bigger work schedule, they are older and have more experience in teaching.

The relationship between student's evaluation of the teacher and of the group's climate was positive, mainly in the group of teachers considered of mean directiveness.

Zulliger's Test was applied to the group of students to examine some dynamic elements of personality as capacity of adaptation to new situations, control of aggressiveness, personal relationship and level of anxiety. The test data indicated that students under a more intense control show an inadequate self-concept, as well as shyness and reserves making the natural expression of feelings and emotions difficult.

INTRODUÇÃO

O Problema

O presente estudo é uma tentativa de retomar a abordagem de Kurt Lewin sobre atmosfera grupal. O trabalho fundamenta-se em estudos sobre liderança, estilos de direção e comportamentos de pessoas no relacionamento interpessoal e de grupos.

Para LEWIN (1973, p.65) a liderança é um dos determinantes da atmosfera do grupo, quando afirma que "uma mudança nos métodos de liderança é provavelmente uma das formas mais rápidas de provocar uma mudança na atmosfera cultural de um grupo".

A dinâmica interna do grupo que é composta de inúmeras interações sociais, processos motivacionais em busca de equilíbrio, são grandemente determinados pelo processo de liderança.

A importância da liderança, segundo CRUTCHFIELD (1969), é maior quando se refere à eficiência e ao nível de realização de um grupo. Segundo ele, o professor pode determinar as relações de amizade, o nível de motivação, provocando situações para que forças estacionárias encontrem o seu equilíbrio.

O estilo de direção ou liderança do professor pode ser visto em função de seu efeito sobre a integração do grupo. Por-

tanto, o professor pode ser analisado em sua direção, pelos efeitos ou reações produzidas na classe.

Segundo JOHNSON (1970), o termo direção refere-se a um tipo de comportamento com relação a um grupo, ou, mais especificamente, a um processo, mediante o qual, um indivíduo dirige, guia, influencia e controla os pensamentos, sentimentos e conduta de outros seres humanos.

O estilo pedagógico de direção, assumido freqüentemente pelo professor, pode ser compreendido como uma postura pedagógica interna que se integra e se manifesta a partir de interesses e esforços adquiridos da própria educação.

Para WEBER (1976, p.220), "tem se tornado evidente a estreita relação entre os estilos específicos de direção que praticam os adultos e as formas típicas de vida e comportamento das crianças. Cada estilo de direção origina sempre uma atmosfera social e uma dinâmica de grupo características que marcam indelevelmente, não só o rendimento efetivo dos membros do grupo, como também, e sobretudo, sua conduta social".

As mudanças de poder interior de um grupo deverão envolver os elementos que o constituem em uma determinada linha de ação. Pesquisas nesta área apontam resultados contraditórios quanto às relações entre características específicas de personalidades e estilos de direção no ensino.

Segundo MOSQUERA (1976, p.87), "cabe ao professor proporcionar condições de ensino adequadas para trinta ou mais alunos, sensivelmente diferentes uns dos outros. Deve ainda conseguir que todas as crianças entusiasmem-se por todas as atividades

para as quais são solicitadas e obtenham nelas bons resultados".

Compreende-se, assim, que o professor e seu estilo de liderança sejam os elementos com mais capacidade de efetuar uma mudança interna no grupo.

Dentro de uma concepção pedagógica mais tradicional, os métodos deveriam ser estabelecidos pelo professor; posteriormente, numa abordagem educacional mais renovada, o próprio grupo deveria participar do planejamento e controle.

Para WEBER (1976, p.77) as vantagens e os perigos específicos são decorrentes tanto dos estilos de educação livre como coercitiva. "Ao mesmo tempo que se tenta abolir a autoridade concentrada em um estilo diretivo do professor na sala de aula em favor da participação e opinião próprias do aluno, esse mesmo aluno quer ser dirigido pelos adultos e requer exigências objetivas".

Compreende-se a escola como um grupo no qual são realizadas trocas através de um intenso relacionamento. Não se trata, segundo MOSQUERA (1976, p.91), "de uma ligação de afetos, interesses ou intercâmbios. Estes aspectos são as ligações mais aparentes. Na verdade, toda e qualquer relação humana possui um sentimento profundo de inquietação que leva à procura de significado e valor".

E neste sentido, o presente estudo procura focalizar as principais posições pedagógicas do professor em termos de direção de ensino e que melhor possibilitem ao grupo a busca de significado e valor por meio de um padrão de interação favorá-

vel. Procura verificar também se o estilo de direção que o professor pensa estar assumindo, é percebido da mesma forma pelo aluno.

Na literatura, tem havido uma tendência a supor que o estilo de liderança democrático é o mais satisfatório para os membros do grupo, como também, o mais produtivo. Estudos nesta área apoiam esta generalização, porém alguns provam as limitações e restrições que tais pesquisas encerram.

Segundo OLMSTED (1966), um estudo de setenta e dois grupos de conferências no campo dos negócios e do governo achou que os membros encontram satisfação num líder fortemente diretivo: quanto mais se constitui o líder no único propulsor de formas de conduta, tanto mais satisfeito se mostra o grupo com sua atuação. Outra pesquisa constatou que a satisfação dos participantes na conferência se achava positivamente relacionada com o grau de controle que o líder assumia. O mesmo autor ainda fez referência a um estudo sobre permissividade e métodos de ensino diretivo, concluindo que os estudantes preferem contar com um ensino mais diretivo, do que um menos impositivo.

Para FERRY (1974, p.33), "o papel do professor e, correlativamente o papel dos alunos, oferecem dúvidas. De qualquer modo, a classe converte-se em um lugar de trocas: dentro de que limites, obedecendo a que normas?"

O professor percebe-se objetivamente em relação ao estilo de direção que assume em sala de aula?

"Entre a diretividade predominante ou a liberdade total, onde está a medida?"

Estas perguntas, segundo FERRY (1974), permanecem sem resposta, uma vez que não se dispõe de uma teoria e de uma prática relativas ao funcionamento dos grupos.

A partir de MARQUES (1974, p.81), "a aula como grupo repete situação anteriormente vivida pelos alunos, particularmente na família, e antecede muitas outras que ele deverá viver quando no pleno desempenho de suas funções sociais".

Em uma análise da função docente e dos efeitos que a mesma exerce na interação do grupo da sala de aula, BANY & JOHNSON (1970) levantam questões relacionadas à direção eficaz da classe e aos efeitos de certas práticas diretivas sobre a interação dos grupos na sala de aula.

Estas indagações se repetem periodicamente em educação e as mesmas conduzem à seguinte questão, para a qual este estudo buscará resposta:

Existe relação entre professores predominantemente diretivos, democráticos ou não diretivos e o clima emocional do grupo de alunos?

WEBER (1976) realiza uma abordagem dos estilos de direção utilizados por Kurt Lewin e seus colaboradores, segundo três padrões básicos: atividades sem direção, atividades controladas pelo professor e atividades controladas pelo grupo.

Originam-se desse posicionamento as linhas básicas do estudo acima proposto:

o Serão consideradas *atividades sem direção ou do tipo não diretivo*, tarefas realizadas espontaneamente pelo grupo, sem que ninguém defina as metas e trace os planos de trabalho.

O professor mantém uma liberdade plena no que se refere às atividades e decisões tanto dos indivíduos, como do grupo em geral; não provoca nem qualifica as formas de comportamento dos alunos ou os resultados do trabalho. Em suas relações com os membros do grupo, atua de maneira mais amistosa do que neutra. Os professores descritos pelos alunos com as características acima referidas serão considerados de baixa diretividade.

- Dentre as *atividades controladas pelo professor, ou do tipo diretivo*, este determina os métodos de planejamento e controle, colocando as metas e toda a organização da situação ensino-aprendizagem.

É o professor que decide sobre o conjunto de medidas e determina todo o processo, enquanto que, caso por caso, prescreve as diferentes atividades, técnicas e tarefas de cada um. A avaliação é feita pelo professor, a partir dos critérios estabelecidos em sua linha de ação. Os professores assim descritos pelos alunos serão considerados de alta diretividade.

- Serão consideradas *atividades controladas pelo grupo, ou do tipo democrático*, quando o estabelecimento das linhas diretrizes e das técnicas são obtidas por meio de discussões de grupo, nas quais o professor intervém somente estimulando e alentando.

O grupo torna-se responsável pelo procedimento e resultado. Os membros do grupo podem decidir por si mesmos com quem desejam trabalhar. O comportamento do professor é de integração social e companheirismo, de tal modo que aparece, em geral, como um simples membro do grupo. Os professores que apresentam estas características de acordo com a descrição dos alunos, se rão considerados de diretividade média.

- Será considerado *clima emocional do grupo*, as evidências de comportamento referentes à intimidade, satisfação pessoal, autonomia, solidariedade, participação, flexibilidade e homogeneidade.

Tais comportamentos serão medidos através da escala sobre *A medida das dimensões de grupo* (HEMPHILL e WESTIE, apud MILLER, 1970, p.203).

REVISÃO DA LITERATURA

Estilos de Direção

A importância do estudo da liderança, compreendida aqui como um fator a influenciar o clima emocional que predomina na interação do grupo, tem sido abordada com muita ênfase no setor educacional. Os estudos nesta área foram desenvolvidos por LEWIN, LIPPIT & WHITE, TANNENBAUM, KATZ e KAHN, ANDERSON, DIE-TRICH, TAUSCH, FERRY e outros.

Segundo JOHNSON (1972, p.146), "a liderança pode ser definida como uma relação de influência entre duas ou mais pessoas que dependem reciprocamente para alcançar metas comuns numa situação grupal".

Segundo as considerações de teóricos da dinâmica das relações humanas, como TANNENBAUM (1970), a liderança se constitui na influência interpessoal exercida numa situação, por meio do processo de comunicação. Existem influências de estímulos externos tanto para o líder como para o seguidor as quais afetam cada um deles, à medida que interagem numa relação de influência. Neste sentido, existe uma tentativa do líder em influenciar o comportamento do grupo.

O modo como as pessoas percebem e reagem aos estilos de direção dos líderes, de acordo com WEBER (1976), depende do estilo de vida a que estão habituados antes e fora do momento específico de trabalho. No entanto, em situação de ensino, a forma como os alunos percebem e reagem ao estilo de direção dos seus professores e a forma como os professores se auto-avaliam quanto aos seus estilos de direção, envolvem influências de ambas as partes, a partir do que é visível ou audível no processo de interação.

Para HOMANS (1971), a pessoa que dirige o grupo se constitui em centro de rede de comunicação e é quem origina a interação que é vivenciada e respondida pelos membros do grupo.

De acordo com LINDGREN (1976), as pessoas se agrupam para satisfazer por um tempo as necessidades sociais e de trabalho, embora suas capacidades para satisfazê-las dependam de certo número de fatores, entre os quais se destaca a conduta de seus dirigentes.

Uma vez que o estilo de direção de um supervisor afeta o funcionamento do grupo, é importante que sejam adotadas atitudes que contribuam para a permanência do grupo e desenvolvimento eficaz das tarefas.

PELZ (apud JOHNSON, 1972) comprovou que a influência do dirigente sobre o grupo dependia intensamente das relações estabelecidas com seus superiores.

Segundo RODRIGUES (1972, p.497), "a liderança é um processo interacional com características emergentistas, sendo possível estabelecer-se, com absoluta segurança, qual a pessoa

mais indicada para liderar o grupo". Esta afirmação sugere que os professores podem assumir um estilo de direção de acordo com as características da classe. MILES (1968) afirma também que a forma de direção depende do trabalho a ser realizado.

McGREGOR & ARGYRIS (apud BENNIS, 1976) apoiam e recomendam o exercício das relações interpessoais, a fim de aperfeiçoar as atividades do grupo. Entretanto, surge a questão de que os estabelecimentos com uma estrutura administrativa organizada dificilmente permitirão uma cooperação e abertura para opiniões.

Para WEBER (1976), a predominância de um estilo de ensino na escola, pode estar mais relacionada aos condicionamentos da instituição escolar do que às motivações pessoais do professor.

Os psicólogos sociais admitem que a direção dos grupos apresenta uma escala de conduta que vai desde o extremamente autoritário ao extremamente democrático.

De acordo com LINDGREN (1976, p.89), "as atitudes autoritárias são características das relações entre indivíduos que se atribuem um valor desigual, enquanto que as atitudes democráticas implicam relações baseadas em um valor igual".

A adaptação, segundo SMITH (1977), como também a possibilidade de comunicar sentimentos e responsabilidades, são elementos presentes nos grupos mais bem sucedidos.

De acordo com LAMBERT (1975), o líder mais querido está

motivado por intensas necessidades de afeição.

A semelhança dos sentimentos e expectativas dos membros do grupo com seu dirigente facilitam a aproximação psicológica. Um professor democrático como também o não diretivo possibilitariam mais esta expressão de sentimentos numa relação com os alunos.

Para MELLO (1971), os estudos modernos sobre liderança criticam a possibilidade de estabelecer relações entre traços pessoais e características de um dirigente de grupo. Estes estudos enfatizam o fator situacional, responsabilizando assim os grupos e a própria instituição administrativa.

O administrador, portanto, para desempenhar adequadamente a sua função, segundo ALONSO (1976), precisa olhar a escola como um todo, considerando as diferentes forças que devem ser ordenadas e adequadamente controladas de modo a obter o alcance dos objetivos pretendidos.

Existem duas posições dentro da sala de aula: a do professor e a do aluno que, quando inter-relacionadas são complementares. A forma como o professor dirige a comunicação consiste no estilo de direção e, conseqüentemente, em estilo de educação.

Estilos de educação, para WEBER (1976, p.228), "incluem a categoria de estilo de direção e se constituem em possibilidades precisas de comportamento pedagógico que cabe caracterizar mediante típicas práticas educacionais".

A influência direta do professor consiste em dirigir a

ação do aluno, esclarecendo e aceitando seus sentimentos; isto implica em ser um professor diretivo.

Para JOHNSON (1972, p.60), "os resultados de estudo confirmam fundamentalmente a noção de que a flexibilidade do professor no uso dos métodos diretos de influência na classe faz prever seu êxito a respeito do rendimento do aluno".

A direção do professor, em razão do lugar que ocupa, tornou-se culturalmente uma expectativa geral dentro do grupo, como também o cumprimento das exigências por parte dos alunos.

Em sala de aula, de acordo com BANY & JOHNSON (1970, p. 237), os alunos estabelecem expectativas a respeito da conduta do professor, sendo que "grupos com problemas muito urgentes necessitam que o dirigente os mande".

Segundo MARQUES (1975), o professor deveria ser aquela pessoa que lida com incertezas, que não enfatiza correção das respostas, mas a estimativa da incerteza. Toda a tentativa é de criar uma motivação intrínseca de procura de saber.

LINDGREN (1976) responsabiliza o professor como organizador ou diretor da aprendizagem, uma vez que ele é o agente do meio social e neste meio ocorrem as trocas da conduta individual, consideradas de grande importância.

Tanto o professor preocupado com a produtividade, quanto o interessado na interação, apresentam enfoques interdependentes para o crescimento do grupo; isto significa que eles não se excluem mutuamente. O professor preocupado com a interação está voltado para a satisfação de necessidades psicológicas,

enquanto que o preocupado com a produtividade, interessa-se fundamentalmente pelo cumprimento do trabalho.

Segundo MOSQUERA (1977, p.145), "ficou demonstrado que as diferenças entre os tipos de professor representam uma significativa variação em sala de aula, especialmente no que diz respeito ao clima sócio-emocional.

As investigações sobre interação em sala de aula, mostraram que o professor manuseia as informações, aplica sanções e recompensas durante dois terços de sua aula, denominando-se estes comportamentos de estilos de ensino.

Estilo de ensino, para SPERRY (1977, p.6), se refere aos "modos pelos quais as situações externas de aprendizagem são controladas: pelo comando da atenção, pela apresentação de estímulos e pela natureza e seqüência das ordens verbais dadas ao aluno. Estilo de ensino é algumas vezes utilizado como sinônimo de estilo de instrução. O estilo de ensino pode também ser considerado com relação às seguintes dimensões: autoritário versus democrático versus permissivo".

Para DEBESSE (1976), o professor com poder possui capacidade para determinar a atmosfera social do grupo, como também a qualidade das relações estabelecidas dentro do mesmo.

Clima Emocional

Para medir o clima emocional, FLANDERS (1965), KOUNIN (1970), MOSKOVITZ (1967), FUST & AMIDON (1967) (apud SPERRY, 1977, p.145) realizaram estudos e relacionaram os mesmos com a

direção dos professores em sala de aula.

SEAVITH (1958), BAVELAS (1948), SHAW (1964) desenvolveram técnicas de trabalho para medir a eficiência e a satisfação das pessoas que trabalham em grupo para resolver determinada tarefa. Os resultados evidenciam que o nível de satisfação está relacionado de forma positiva com a comunicação entre os membros do grupo. O líder deveria realizar grande esforço para criar comunicação e não se incluir no grupo, mas atuar simplesmente, como se fosse uma terceira dimensão.

Para LEWIN (1973, p.88), o êxito do professor depende da sua aptidão, como também, em grande parte, da atmosfera que cria, da situação que envolve o grupo e que o dirige para determinados comportamentos. "Os experimentos sobre êxito e fracasso, nível de aspiração, inteligência e frustração demonstraram que o objetivo a que uma pessoa se propõe é profundamente influenciado pelos padrões sociais de grupo e o comportamento do grupo depende e varia de acordo com a situação que o envolve."

A interação professor-aluno é responsável pela atmosfera ou clima emocional da sala de aula e constitui um núcleo de grande interesse para a pesquisa, especialmente em relação ao comportamento do professor, pela capacidade que o mesmo tem de produzir resultados considerados socialmente relevantes.

Segundo MELLO (1975, p.20), "interação em sala de aula, refere-se a comportamentos que envolvem contato entre professor e aluno, a ponto desses comportamentos serem distinguidos por um observador externo. O termo padrão de interação, dependendo do autor, é substituído por clima emocional ou clima

psicológico".

Para melhor compreender o comportamento do grupo, é preciso conhecer a posição dos seus membros e o seu ambiente psicológico.

Lewin realizou experimentos reais com grupos controlados de maneira precisa e estudou os efeitos que os vários climas sociais podem ter sobre os jovens. O principal interesse psicológico de Lewin estava centrado nas condições motivadoras da situação de pessoas e ambientes, como também nos princípios de mocráticos.

O grupo, embora contenha em seu interior uma pluralidade de indivíduos com interesses diversos, possibilita, através do contato de uma pessoa com outra, a consciência de certos elementos comuns de importância.

Estas idéias harmonizam-se com MARQUES (1974, p.81), quando afirma que "os processos de grupo são inerentes às situações ensino-aprendizagem sempre que são examinadas em sua conformação característica de sala de aula, isto é, um grupo mais ou menos numeroso de estudantes, tendo como seu líder formal um professor". Afirma também que esta configuração pedagógica apresenta algumas limitações, mas "proporciona uma série de aprendizagens sociais que de outra forma não seriam, provavelmente, atingidas pelas sucessivas gerações que buscam na educação um meio de realização e desenvolvimento".

Para LEWIN (apud KRAUSS, 1970), a essência de um grupo não reside na semelhança ou diferença de seus membros, senão em sua interdependência. Um grupo pode ser caracterizado como um to-

do dinâmico. Isto significa que uma troca no estado de uma das partes modifica o estado de qualquer outra parte. O grau de interdependência das partes ou membros do grupo varia, em todos os casos, entre uma massa sem coesão alguma e uma unidade compacta.

A sala de aula pode ser considerada então como parte de uma organização maior que é a escola. Verificar o estilo de direção que melhor conduz a comportamentos positivos em aula, seria um procedimento inicial para modificar a estrutura geral desta escola.

Para LINDGREN (1976), todo estabelecimento de relações entre duas ou mais pessoas, com base em uma estrutura formal ou efêmera e que possibilita o desempenho de papéis recíprocos, se constitui em um grupo. De acordo com o referido autor, o membro que não toma parte nas atividades do grupo produz efeitos perturbadores, uma vez que a falta de participação é uma conduta que contraria as normas estabelecidas para solucionar problemas.

A coesão de um grupo, como o nível de interação, relacionam-se com o clima social ou emocional. Uma das maneiras de analisar o nível de interação entre os alunos que constituem determinada turma é considerar a forma como são conduzidas as aulas. O otimismo e a segurança com que os componentes do grupo enfocam a tarefa relacionam-se positivamente com o sentido de responsabilidade no trabalho. Quando os participantes do grupo desempenham papéis pouco coerentes com seus objetivos e necessidades, o clima geral da situação pode tornar-se intensamente afetado.

Para LINDGREN (1976, p.269), "algumas vezes falamos de atmosfera emocional que prevalece durante um encontro e que o caracteriza como cordial ou frio, amigável ou hostil, agitado ou tranquilo. Se certo tipo de atmosfera caracteriza determinado grupo durante um longo período, podemos dizer que tem um clima determinado".

Segundo JENKINS & LIPPIT (apud DEBESSE, 1976), o aluno está sob influência predominante do professor, uma vez que depende em grande parte das suas atitudes. Inicialmente, como forma de sobrevivência e adaptação, deverá atender à maneira como é tratado pelos seus professores.

As afirmações de SPERRY (1977) enfatizam a preocupação de que as pesquisas futuras deverão estar voltadas mais e mais para uma análise dos atos de ensinar da forma em que eles ocorrem na interação espontânea em sala de aula, ao invés de enfatizar o conhecimento que pensamos que o professor necessita para ensinar.

Um dos elementos fundamentais no estabelecimento da interação do grupo é o uso da comunicação.

De acordo com VARELA (1974, p.202), "o professor deve realizar o máximo esforço para criar tanta comunicação quanto possível entre os membros do grupo". A satisfação dos alunos corresponderá ao nível em que cada um interatua com os demais.

Em um estudo realizado por WOOD (1970, apud SPERRY, 1977), existe alta correlação entre comportamentos cognitivos, clima sócio-emocional e procedimentos de ensino. O referido estudo comprovou que, quando o professor utiliza idéias do aluno em

situação de ensino, há uma relação íntima entre alto nível de cognição do professor e do aluno. Quando o professor se coloca numa situação de diretividade predominante, sem usar idéias do aluno, o nível de cognição do primeiro é consideravelmente mais alto, enquanto o do segundo se mantém no mais baixo nível cognitivo. Esta afirmação faz lembrar RODRIGUES (1972, p.223), quando afirma que "para que haja interação social, faz-se necessário que as pessoas que interatuam percebam-se mutuamente".

Em uma investigação realizada por JENKINS & LIPPIT (apud DEBESSE, 1976), foi levantada a hipótese de que as percepções interpessoais errôneas ocasionam grandes problemas encontrados no funcionamento do grupo da sala de aula. Com uma amostra de 26 professores e 58 alunos de segundo grau, realizaram-se quatro perguntas aos referidos sujeitos, obtendo-se os seguintes resultados: desejo frustrado do professor por relações amistosas com os alunos e aceitação do poder dos professores pelos alunos, dificultando uma melhor interação. Resumindo, pode-se concluir que a relação de poder dificulta a possibilidade de abertura na interação.

É bastante difícil, segundo estudos realizados nesta área, constatar uma correlação positiva entre percepção de alunos e professores sobre o que ocorre no grupo.

Para DEBESSE (1976), a comunicação e o alcance dos objetivos exigem que a percepção que as diferentes pessoas de um grupo têm umas das outras seja a mais real possível. São poucos os estudos realizados sobre percepções recíprocas dos alunos e do professor em sala de aula. Estas idéias vêm de encontro à afirmação de FERRY (1974, p.210), ao afirmar que "a relação professor-aluno é uma relação humana entre pessoas numa

situação de grupo. O professor está envolvido num processo em que a imagem de si mesmo, que dá aos alunos, tem pelo menos tanta importância quanto a sua técnica".

Segundo LAMBERT (1975), nem sempre expressamos o que objetivamente percebemos. Muitas vezes uma pessoa percebe alguma coisa e pode ser apenas um modo alternativo de descrever o que realmente deseja fazer.

GAGE, RUNKEL & CHATTERJEE (apud LINDGREN, 1976), realizaram um estudo cujos resultados demonstraram que as pessoas de autoridade podem ser influenciadas pela realimentação que recebem de seus subordinados.

Os professores podem modificar os seus procedimentos após retroalimentação. Uma professora, acreditando que a sua conduta está próxima à ideal e mediante realimentação descobre o contrário, enfrenta a necessidade de ajustar-se, restabelecendo assim o equilíbrio entre percepções dos alunos e de si mesma. Entretanto, LINDGREN (1976), afirma que um professor acreditando ser predominantemente autoritário, não poderá modificar esta percepção, se não mudar também, outros aspectos do que acredita a respeito de si mesmo e a respeito do mundo.

Segundo observações de MIALARET (1976), é muito importante para o professor apreciar com objetividade e precisão os comportamentos dos alunos e a forma com que percebem a situação da classe e a do seu líder, como, para os alunos, compreender o sentido das atitudes do professor e a forma como ele as percebe.

A maior complexidade no estudo do comportamento humano, de

acordo com MELLO (1975), está relacionada com a dificuldade em observar fenômenos complexos com validade e precisão. Pode-se considerar a percepção de si mesmo um fenômeno complexo. Segundo ARGYRIS (apud JOHNSON, 1972, p.142), a autoconsciência é um requisito fundamental para que haja uma relação interpessoal adequada, "a menos que uma pessoa tenha consciência de como sua conduta influi nos outros, não saberá em que medida são adequadas suas relações interpessoais". A troca de informações periódicas dos outros sobre seu comportamento, o conhecimento do nível de interferência das suas atitudes sobre os outros são maneiras do indivíduo ser mais consciente a respeito de si mesmo. Professores formais, rígidos, distantes, terão poucas oportunidades de se conscientizarem a respeito de suas condutas.

Segundo RODRIGUES (1972), o processo perceptivo envolve uma série de variáveis que se interpõem entre o momento da estimulação sensorial e a tomada de consciência daquilo que foi responsável pela estimulação sensorial. O mesmo autor, ao explicar a seletividade perceptiva nas relações sociais, enfatiza que pode ocorrer percepção de características negativas nas pessoas de quem não gostamos e de aspectos favoráveis naquelas que nos agradam.

É o estilo de direção do professor e o tipo de interação decorrente dos aspectos acima referidos que favorecem um determinado clima de grupo. Entretanto, BANY & JOHNSON (1970) afirmam que alguns fatores básicos devem ser considerados ao analisar o estilo pedagógico do professor. O ambiente escolar, sua estrutura orgânica e suas funções, os tipos de personalidades espontâneas e independentes ou autoritárias e rígidas do dirigente, o número de elementos e as características do grupo, as

sim como os antecedentes de cada aluno e do professor determinam estilos característicos de liderança.

Segundo JOHNSON (1972), os papéis de professor e aluno são integrados pelas normas escolares que põem em destaque as formas de conduta que lhes são apropriadas.

É a interação desses fatores na classe que altera o clima e o processo de aprendizagem.

Se nas classes com clima emocional positivo, os contatos sociais são mais frequentes, existe maior produtividade no trabalho e satisfação dos participantes, qual a melhor forma de conduzir o grupo?

De acordo com MOSQUERA (1976), uma direção insegura, ineficaz, rígida se constitui em dificuldades na vida do magistério. Detecta-se que nem sempre as pessoas mais adequadas são colocadas em cargos de chefia.

Continuando os estudos anteriormente referidos, outros trabalhos foram desenvolvidos para explorar as relações entre líder e membros do grupo.

Pesquisas sobre os Estilos de Direção e efeitos no Grupo

De acordo com CARTWRIGHT (1969), o trabalho de maior influência sobre controle experimental da atmosfera do grupo foi o de LEWIN, LIPPIT e WHITE. Estas pesquisas sobre atmosfera de grupo e estilos de liderança foram realizadas entre 1937 e 1940, obtendo uma síntese de diversas hipóteses formuladas a

respeito da dinâmica de grupo. Ao descrever o histórico dessa pesquisa, LIPPIT observou que a discussão quanto à boa liderança surgiu entre especialistas em educação, serviço social e administração e que, com exceção dos estudos de Western Electric, poucas foram as pesquisas para orientar a ação nessas profissões. O trabalho de LIPPIT apoiou-se em ciências sociais e políticas, empregando novas técnicas de psicologia experimental, observação controlada e sociometria. O objetivo básico dessa pesquisa foi estudar as influências no grupo como um todo e em cada um dos participantes de determinados estilos de liderança, experimentalmente provocados.

Dos experimentos de LEWIN sobre a atmosfera grupal, concluiu-se que a ideologia do grupo determina as metas, os valores e estilos de vida dos indivíduos e a atmosfera do grupo está determinada pelo estilo de direção do dirigente.

BANY & JOHNSON (1970), em um estudo comparativo de estilos de direção centrado no professor e centrado no grupo, chegaram às seguintes conclusões: nos grupos em que o dirigente desempenhou um papel diretivo, obteve qualificações mais favoráveis que nos grupos onde se empregou uma atitude não diretiva.

Foram estudados também sentimentos que poderiam emergir na troca de um para outro estilo de liderança. BEAL (1963), analisando as reações dos grupos produzidas pela liderança dos dirigentes, concluiu que um grupo liberal é incapaz de atingir os seus objetivos, uma vez que, por falta de iniciativa dos membros, o processo interrompe-se e torna-se nulo. Por outro lado, os sentimentos positivos predominantes nos grupos democrá-

ticos não podem competir com a produtividade nos grupos autocráticos.

KRUEGER (1975) realizou uma pesquisa para examinar nas escolas a liderança como interação entre diretores e professores. O estudo fundamentou-se em duas bases de influência do líder: influência incremental que inclui poder prático, hábil, e autoridade supervisora que inclui poder dominador. De acordo com sexo e nível de pensamento, foram selecionados 240 professores de uma amostra de 3 018 para participar da pesquisa. Os resultados reforçam a conceitualização de liderança por KATZ & KAHN (1970), que consideram a influência com incremento como a essência da liderança e do controle de organização. O estudo também indicou que professores tendem a distinguir diretores quanto ao *status* cultural e a obedecer mais aos pedidos de diretores com caráter, do que diretores sem caráter definido, mesmo quando ambos exercem o mesmo tipo de comportamento influente.

O estudo mostrou que a direção encaminhada e dirigida, em oposição à direção dominadora, produz melhores resultados. Evidenciou ainda que os efeitos do processo de liderança não são apenas uma função do exercício de influência, mas também do *status* pelo qual o líder é distinguido pelos membros da organização. Entretanto, existem provas, segundo BANY & JOHNSON (1970), de que alguns indivíduos trabalham melhor e estão mais contentes, quando os dirigentes do estabelecimento definem as regras e esclarecem o que tem de ser feito, enquanto muitos outros preferem uma situação menos estruturada. Escolher um padrão de liderança mais ajustado às necessidades do grupo seria uma tentativa de obter comportamentos coerentes com os objeti-

vos propostos. HAIMAN (apud BANY & JOHNSON, 1970) realizou um estudo sobre "liderança grupal e ação democrática", lançando a idéia de que os professores estando em posição de autoridade e possuindo maiores conhecimentos que o grupo que dirigem, em muitas situações, não podem assumir papel democrático.

BHELLA (1975) desenvolveu uma pesquisa cujo problema básico era estabelecer relação entre liderança de diretores, preocupação com produção, preocupação com pessoas e moral dos professores.

O estudo desenvolvido com uma amostra de 126 professores de escolas de 2º grau obteve os seguintes resultados: existe correlação parcial entre as dimensões administrativas e a harmonia dos professores com os diretores, mas não há relação entre dimensões administrativas e a satisfação com o ensino. A harmonia entre professores foi positivamente relacionada com a "preocupação com pessoal", mas não com produção. A pesquisa conclui ainda que a liderança dos diretores voltada para os professores produz alterações positivas no grupo. A satisfação dos professores com o ensino está mais diretamente ligada ao que ocorre com os alunos dentro da aula do que com a influência dos diretores. Esta pesquisa não conseguiu relacionar idade, sexo, *status* ou pressões da comunidade com a liderança dos diretores.

BRENENSTUHL (1975) desenvolveu um experimento sobre estilos de liderança fortemente diretiva e democrática em relação à confiança interpessoal e comprometimento para futura interação. Um grupo de 128 sujeitos foi submetido à atuação dos dirigentes, depois de treinados nos dois estilos de liderança.

Os resultados do experimento confirmam as seguintes hipóteses: existe forte relação entre líder punitivo-autocrático e a insatisfação dos subordinados em tarefas repetitivas com pouco efeito na atuação dos membros do grupo; existe grande relação entre o comportamento de líderes autocráticos-punitivos e os sentimentos agressivos demonstrados pelos subordinados; existe forte relação entre falta de confiança do líder no grupo e a subsequente insatisfação, assim como sentimentos agressivos dos subordinados. O trabalho do grupo não foi afetado significativamente pela falta de confiança do líder. O estudo evidenciou a alta produtividade e satisfação do grupo que espera interagir com um líder já conhecido, em próximas atividades.

JOHNSON (1976) desenvolveu uma pesquisa, comparando três estilos de liderança em duas formas diferentes de planejamento de vida no laboratório. Participaram deste estudo 143 estudantes designados ao acaso para seis tipos diferentes de tratamento ou controle de grupo. A hipótese de que nenhuma diferença significativa seria encontrada entre os estilos de liderança e as formas de vida dos sujeitos não foi confirmada totalmente.

BELTRAME (1975) desenvolveu um estudo sobre o tipo de liderança exercida pelo administrador escolar e as conseqüências no desempenho funcional, considerando o alcance dos objetivos educacionais e a obtenção da disciplina escolar. Os resultados confirmam a hipótese de que: o administrador escolar adepto da liderança de tipo democrático tem melhor desempenho funcional no alcance dos objetivos educacionais e na obtenção da disciplina do que o administrador escolar adepto da liderança do tipo autocrático.

A dimensão do grupo é um dos fatores que predispõe os membros a aceitar uma liderança mais diretiva.

Em um estudo citado por BANY & JOHNSON (1970), foi constatado que as referências que se dão ao comportamento de dirigentes qualificados como superiores variam significativamente, em proporção com as dimensões do grupo em que atuam. O mesmo estudo mostra também que os membros dos grandes grupos manifestam uma tendência significativamente maior que os membros dos grupos pequenos para dar sua conformidade a um tipo de direção altamente estruturado.

Para LEWIN, as diferenças típicas entre as motivações próprias e induzidas podem ser alteradas pelos desempenhos pessoais dos líderes. LIPPIT & WHITE, ao submeterem experimentalmente grupos de crianças sob o estilo de liderança autoritária, concluíram que essas crianças não desenvolviam sua própria motivação.

Segundo BIGGE (1975), o interesse de Lewin esteve voltado primordialmente para o estudo da motivação humana. De acordo com os pressupostos teóricos de Lewin, a tensão e a força provocadas por necessidades caracterizam as tendências e direções individuais num determinado ambiente psicológico. Se existe uma relação definida entre os sistemas de tensão da pessoa e certas propriedades do ambiente psicológico, o estilo de direção do professor pode estimular ou inibir a motivação dos membros do grupo em diferentes sentidos.

FIEDLER (apud DEUTSCH, 1976) concluiu que tanto em estudos de campo, como em estudos de laboratório, os líderes auto-

ritários e que exercem muito controle tendem a ser mais eficazes quando o trabalho grupal é desenvolvido em situações muito favoráveis ou em situações relativamente desfavoráveis. Em troca, os líderes permissivos, considerados democráticos, são mais eficazes nas situações intermediárias.

A liderança deve ter um caráter de apoio para assegurar ao máximo a interação.

HEMPHILL (apud DEUTSCH, 1976) realizou um estudo sobre liderança em ambientes educacionais, determinando o grau de eficácia administrativa que se atribuía a vinte e dois departamentos pertencentes a universidades. Os indivíduos entrevistados coincidiram quase totalmente em seus juízos sobre o grau de eficácia administrativa do departamento. Comparando as descrições dos membros de departamentos considerados muito eficazes, foi constatado que tais diretores apresentavam tendência a ter maior consideração para com seu pessoal, em relação aos diretores ineficazes.

MUSSEN (1976) descreve um estudo sobre relação professor-aluno, em que foram observadas as reações dos alunos de duas professoras do segundo ano primário da mesma escola. Dos resultados obtidos, concluiu-se que as crianças que tinham a professora mais integrativa tenderam a comportar-se mais integrativamente, exibiam condutas que refletiam espontaneidade, iniciativa e atitudes sociais, em comparação com crianças de professora mais dominadora.

FLANDERS (1951) e PERKINS (1951) consideram, como o principal determinante do clima do grupo, a qualidade da relação

entre líder e grupo para produzir efeitos produtivos na aprendizagem e na objetividade de percepção dos membros sobre as tarefas executadas.

CONNOR (apud BANY & JOHNSON, 1970) examinou a influência da escola e da interação da classe para determinar os efeitos desses fatores na atmosfera emocional do grupo. Os resultados mostraram que a classe como unidade ou as condições sob as quais os alunos trabalham têm maior responsabilidade na atmosfera emocional da mesma.

De acordo com estudos realizados por TAUSCH (1973), foi confirmado que os alunos com atividades preponderantemente ordenadas são pouco motivados para o assunto. Além disto, dificilmente poderão desenvolver iniciativa própria e espontaneidade em um acontecimento onde, em geral, só poderão ser feitos passos cognitivos mínimos na dependência de determinações.

Apesar das contradições obtidas através dos resultados de pesquisa, a literatura aponta que os professores mais diretivos favorecem a produtividade, mas afetam negativamente o nível de relacionamento interpessoal; enquanto que os professores de democráticos ou não diretivos não favorecem tanto a produtividade quanto o primeiro grupo, mas possibilitam bom nível de interação entre os participantes do grupo.

Em um estudo realizado por FLANDERS (apud SPERRY, 1977), envolvendo professores da Área de Estudos Sociais em 34 classes, foi constatado que os professores menos diretivos apresentam níveis mais altos quanto ao desenvolvimento das atitudes.

Segundo FERRY (1974, p.215), "a pedagogia não diretiva não

é menos recuperadora do que as outras, desde que se faça dela um modelo". Pode-se, inversamente, tomá-la como um antimodelo, isto é, utilizá-la, não para atenuar as contradições, mas para destacar os conflitos, de tal sorte que o professor e os alunos se vejam na obrigação permanente de mudar.

Segundo MINICUCCI (1970) existem professores que fazem vibrar uma classe apática e polarizam os alunos, enquanto outros não conseguem manter disciplina, mesmo em turmas com número reduzido de pessoas.

Estudos sobre dinâmica de grupo evidenciam que um grupo aparentemente tranquilo pode trazer em seu interior sentimento profundo de insegurança, devido à falta de interação ocasionada por professores extremamente diretivos ou extremamente não diretivos.

SPERRY (1977) faz referência a uma extensa revisão dos estudos de grupos centrados no aluno e no professor, chegando às conclusões de que onze deles demonstraram maior aprendizagem, em favor dos métodos não diretivos; treze mostraram não haver diferença; e oito revelaram resultados superiores nos métodos centrados no professor.

MUSSEN (1976) afirma que muitas pesquisas demonstraram que métodos estruturados de ensino são importantes nos primeiros anos escolares, quando o aluno precisa desenvolver certos tipos de aprendizagem. O fato de o professor seguir estruturando até muito além das séries primárias, pode desenvolver a dependência, em relação à pessoa que exerce a autoridade.

Ao ingressar na escola, a criança percebe o professor co-

mo o primeiro adulto que não pertence à família e que desempenha um papel importante em sua vida.

CONGER, MUSSEN & KAGAN (1976) sugerem pesquisas sobre direção de ensino, métodos estruturados ou não, com crianças de diferentes idades, a fim de verificar o estilo conveniente para produzir resultados positivos nas diferentes idades.

Alguns teóricos, preocupados com o problema de interação, questionam a atitude emocional dos alunos, frente ao posicionamento pedagógico dos professores.

A preocupação de JOHNSON (1972) é de que a pesquisa futura esclareça o que os professores fazem e o que deveriam fazer em aula.

Em síntese, pode-se dizer que a relação professor-aluno é influenciada por estímulos externos como também pelas condições pessoais que afetam cada um deles durante o processo de interação.

A partir dos trabalhos anteriormente referidos, uma das maneiras de analisar o nível de interação entre os alunos é considerar a forma como são conduzidas as aulas.

Pesquisas relacionadas ao estudo das relações interpessoais e de dinâmica de grupo apontam a instituição escolar como um dos fatores a determinar o estilo de direção do professor com o grupo de alunos em sala de aula. Outros estudos apontam as características do grupo, o seu estado motivacional, o nível de expectativa e a semelhança de seus sentimentos com os do professor como elementos responsáveis pelo padrão de inte-

ração.

Embora existam professores mais preocupados com a produtividade dos alunos e que utilizam um estilo mais diretivo de ensino, ou professores mais preocupados com a satisfação de necessidades psicológicas e que utilizam um estilo menos diretivo, ambos procedimentos não se excluem mutuamente. Isto quer dizer que a produtividade ou a satisfação é decorrente do padrão de interação. Pela revisão da literatura, pode-se observar que o clima emocional em sala de aula pode ser alterado e conseqüentemente obter resultados mais satisfatórios com o grupo, desde que professor e aluno percebam-se de forma real.

Os resultados mostram também a relação de variáveis relacionadas à situação funcional do professor com o padrão de interação no grupo de alunos.

Hipóteses

A partir da revisão da literatura definem-se as seguintes hipóteses de trabalho:

- H₁ Existe relação entre a percepção do aluno sobre o professor e a auto-avaliação do professor em relação ao estilo de diretividade pessoal.
- H₂ Existe relação entre os estilos de direção do professor e o clima emocional do grupo.
- H₃ O estilo de direção do professor é influenciado pelas seguintes variáveis: idade, tempo de serviço, regime de trabalho, matéria e série que lecionam.

Definição de Termos

Estilos de direção: a modalidade como são classificados os estilos de operação junto ao grupo de alunos, a partir do estabelecimento das metas e da avaliação das atuações dos professores: atividades controladas pelo professor ou estilo diretivo, atividades controladas pelo grupo ou estilo democrático e atividades sem direção ou estilo não diretivo. AZAMBUJA (apud MOSQUERA, 1974) e WEBER (1976) definem operacionalmente os passos do professor nas três atmosferas sociais da sala de aula. A caracterização dos três estilos de planejamento e controle é apresentado nos seguintes termos:

- Estilo diretivo

- atividades controladas pelo professor ou de alta diretividade;
- o professor delinea seu curso previamente, seleciona as técnicas e os critérios de avaliação;
- o professor fixa as metas, determina como deve ser feito o trabalho e administra as recompensas sociais;
- o professor assume uma atitude racional, ou seja, dirige as atividades, de modo que tanto ele como seus alunos satisfazem suas necessidades;
- os passos de técnicas e de atividades são ditados pelo professor, um a cada momento.

- Estilo democrático

- atividades controladas pelo grupo ou de diretividade média;
- as metas são selecionadas por meio de discussões de grupo;

- o professor unicamente ajuda o grupo a se governar por si mesmo;
- o professor fala menos de 50% do tempo e estimula os alunos para apresentarem suas idéias;
 - os membros têm liberdade para trabalhar com quem escolherem e a divisão do trabalho é deixada para o grupo;
 - o líder tenta ser um membro normal do grupo, sem fazer grande parte do trabalho.
- Estilo não diretivo
 - atividades sem direção ou de baixa diretividade;
 - não há definição de metas e planos de trabalho;
 - o professor se coloca *de fundo*, fazendo o aluno, como conseqüência, ter que julgar e fazer os planos por si;
 - vários materiais são apresentados pelo líder; este deixa claro que dará informações quando solicitado: "vocês podem fazer o que queiram";
 - são pouco freqüentes os comentários do professor sobre as atividades dos membros; não tenta avaliar ou regular a seqüência de acontecimentos.

Auto-avaliação do professor: resposta que o professor emite sobre o estilo de direção assumido por ele em sala de aula.

Percepção do aluno sobre o professor: resposta que o aluno emite sobre o estilo de direção assumido pelo professor em sala de aula.

Clima emocional do grupo: resposta que o aluno emite às discussões de grupo definidas a seguir, caracterizadas no trabalho de HEMPHILL (apud MILLER, 1970, p.203), envolvendo contato entre professor e aluno:

- **Autonomia:** a extensão em que o grupo funciona independentemente dos outros grupos. Mede-se pela maneira do grupo determinar suas próprias atividades devido à sua posição de independência.
- **Flexibilidade:** a extensão em que as atividades do grupo são caracterizadas por processos informais, em lugar da aderência a processos rotineiros. Mede-se pela liberdade que os membros do grupo demonstram ante especificações de tarefas, costumes, regulamentos, códigos ou maneiras de comportamento preestabelecidos.
- **Homogeneidade:** a extensão em que os membros do grupo se assemelham nas suas principais características sociais. Mede-se pela relativa uniformidade dos membros do grupo, no que diz respeito a idade, sexo, posição econômica, graus de educação, interesses, atitudes e hábitos.
- **Intimidade:** a extensão em que os membros do grupo se conhecem e estão familiarizados com os aspectos da vida privada de cada um. Mede-se pelas conversas que ocorrem dentro do grupo, maneiras de falar, modos de pensar e outras interações entre os membros do grupo.
- **Participação:** a extensão em que os membros do grupo aplicam tempo e esforço nas atividades do grupo. Mede-se pelo número e variedade de tarefas que executam, pelo oferecimento voluntária-

rio para a realização de trabalhos especiais e pelo volume de tempo dispendido nas atividades do grupo.

- **Solidariedade:** a extensão em que os membros do grupo agem como um todo. Mede-se pela ausência de conflitos entre os membros e pela ausência de interesses pessoais norteando as atividades de cada um.

- **Satisfação:** a extensão em que os membros do grupo apresentam sentimento geral de prazer e agradabilidade. Mede-se pela frequência de risos, prazer nos encontros do grupo, convivência e pela ausência de reclamações e rixas.

METODOLOGIA

Caracterização da Pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, com o objetivo de estabelecer uma relação entre os estilos de direção do professor e o clima sócio-emocional do grupo de alunos.

Segundo VAN DALEN (1971, p.242), "o estudo de caso possibilita uma investigação intensiva de uma unidade social, recolhendo informações sobre a situação atual, experiências e condições anteriores, bem como as variáveis ambientais que determinam características específicas e conduta da unidade".

O trabalho desenvolveu-se dentro de uma escola, com uma amostra de alunos e professores que mantêm de um a cinco contatos semanais em horas-aula. Foram coletadas na entrevista as informações sobre as funções dos professores quanto ao estilo de direção e as atitudes dos alunos como grupo, em relação às seguintes dimensões: intimidade, satisfação, autonomia, solidariedade, participação, flexibilidade e homogeneidade.

Os professores foram classificados nos estilos de direção predominantemente diretivo, democrático e não diretivo, a partir do método de auto-descrição e de descrição pelos alunos.

Posteriormente, foi medido o clima emocional do grupo.

Segundo KRECH & CRUTCHFIELD (1973, p.488), "as duas maneiras fundamentais para identificar as pessoas mais influentes no grupo são o método de auto-descrição e o método de observação por um outro elemento. Os dois métodos têm como critério comum verificar a influência dos professores no grupo de alunos.

O estudo focaliza, inicialmente, a relação existente entre a auto-avaliação do professor e a avaliação que os alunos fazem do seu professor, em relação ao grau de diretividade pessoal.

Posteriormente, os alunos apresentam informações sobre o clima do grupo, em relação a determinados professores.

O trabalho é complementado com a aplicação do teste coletivo de Zulliger, a fim de coletar características da personalidade dos alunos que servem de juízes de seus professores. Trata-se de um teste de personalidade e, a partir dos resultados obtidos, alguns elementos possibilitam uma análise mais detalhada e um maior número de implicações. Tais informações fornecem elementos para análise dos alunos quanto à percepção em relação aos professores, como também quanto ao nível de expressão pessoal, criatividade, possibilidade de escolhas e outras implicações.

Os resultados do presente trabalho podem auxiliar o professor a refletir sobre a maneira como ele se percebe e como o aluno o percebe, encontrando assim um ponto de referência pessoal mais objetivo e verdadeiro. Apresenta ainda a relação entre estilo de direção e clima do grupo, como também as variá-

veis do professor que podem determinar a intensidade de sua liderança.

Definição da amostra

A pesquisa foi realizada em uma escola de 1º Grau da cidade de Porto Alegre, pertencente ao Sistema Estadual de Ensino.

Os sujeitos que integram este estudo se constituem em dois grupos: alunos e professores.

- Alunos: de uma população de 450 alunos, frequentando regularmente as aulas de 5.^{as} às 8.^{as} séries, distribuídos em 18 turmas de 25 alunos em cada uma, foram sorteados 5 sujeitos por grupo, perfazendo um total de 90, que constituiu a amostra para o estudo. As 18 turmas do diurno do Currículo por Áreas tinham sido classificadas para 1978, de forma a torná-las homogêneas entre si com relação à idade, sexo, anos de escolaridade na série, aproveitamento escolar e origem sócio-econômica.

O turno noturno foi excluído do sorteio para constituição da amostra, uma vez que os alunos pertencem a uma faixa etária entre 14 e 35 anos e as características dos sujeitos, como a frequência às aulas, são também bastante variáveis.

- Professores: 35 professores do Currículo por Áreas do turno diurno, em exercício de 5.^{as} às 8.^{as} séries. Este grupo de professores trabalhou regularmente com os alunos, no decorrer de março a novembro do ano letivo de 1978, época em que foram aplicados os instrumentos para a coleta de dados. Os demais pro

fessores que estiveram em período de licença ou auxiliados por estagiários não fizeram parte da amostra.

Descrição dos instrumentos

Foram utilizados quatro instrumentos para a mensuração das variáveis:

- a) Uma escala de auto-avaliação (Anexo I), tipo Likert, com 30 ítems foi aplicada aos professores. Este instrumento teve por objetivo verificar o estilo de direção do professor em situação de ensino com seus alunos. Os ítems propostos, apresentados de forma afirmativa e negativa, perfazendo um total de 120 pontos para o mais alto índice de diretividade e de 30 pontos para o mais baixo índice, procuram verificar se o professor determina, decide, exerce vigilância e controle, desenvolve aulas expositivas, propõe tarefas, inicia, planeja e avalia individualmente ou em cooperação com o grupo de alunos (verificar distribuição de pontos, Anexo I).

- b) Uma escala de avaliação dos professores (Anexo II), respondida pelos alunos. Através deste instrumento que contém 22 ítems, o aluno, à medida que responde, define o grau de diretividade do professor. O objetivo deste instrumento foi também verificar o grau de concordância entre auto-avaliação do professor e avaliação que o aluno faz do professor.

Os ítems procuram verificar se nas aulas de determinado professor, conforme especificações no instrumento, os alunos são controlados, dirigidos ou consultados para planejamento

e avaliação das atividades, bem como o nível de participação e liberdade nos referidos encontros.

O instrumento está organizado numa escala tipo Likert e, após tabulação, contará com 88 pontos para o mais alto índice e 22 pontos para o mais baixo índice de diretividade do professor.

- c) Um questionário para avaliar o clima sócio-emocional do grupo (Anexo III), aplicado nos alunos.

Este instrumento tem por objetivo verificar o clima emocional do grupo em relação ao professor, previamente avaliado quanto ao grau de diretividade pessoal.

O questionário contém 35 ítems, distribuídos em 7 dimensões de grupo, contendo 5 itens em cada uma, organizados numa escala tipo Likert.

O instrumento utilizado por HEMPHILL & WESTIE (apud MILLER, 1970, p.203), para estudo das relações entre comportamento de líderes característicos dos grupos nos quais eles atuavam, foi adaptado para uma linguagem de sujeitos entre 10 e 15 anos, em relação aos seus professores em sala de aula.

As dimensões contidas no instrumento referem-se à Intimidade, Satisfação, Autonomia, Solidariedade, Participação, Flexibilidade e Homogeneidade dos elementos do grupo em relação ao professor avaliado.

- d) O Teste de Zulliger, aplicado na forma coletiva, a fim de detectar dinamismos da personalidade dos alunos, como: ansiedade pessoal, relacionamento interpessoal, capacidade de adaptação às novas situações, controle da agressividade

e outros elementos, a critério do examinador.

A aplicação do teste e a interpretação dos resultados, foram realizadas por um psicólogo, com especialidade a nível de doutorado, auxiliado por uma equipe de alunos da quinta série do Curso de Psicologia.

A elaboração dos instrumentos para medir o estilo de direção do professor foi baseada nos seus comportamentos, tendo como referência os estilos diretivo, democrático e não diretivo de LEWIN, LIPPIT & WHITE (apud WEBER, 1976), observando as seguintes etapas:

- Observação dos procedimentos do professor em sala de aula e listagem das atitudes evidenciadas. Identificação de comportamentos que definem os estilos de direção, a partir de estudo junto às fontes bibliográficas, relacionadas à área em estudo.
- Classificação dos comportamentos nos três estilos básicos de direção, dando origem a 30 questões para auto-avaliação pelos professores e um questionário de 22 ítems para avaliação do estilo de direção do professor pelos alunos.
- Apreciação da listagem por especialistas das seguintes áreas: Comunicação e Expressão, Psicologia Educacional, Psicologia Social, Didática e Testes e Medidas, envolvendo análise, exclusão de ítems irrelevantes e modificação de expressões pouco claras. A partir das sugestões dos especialistas, foi elaborado o instrumento básico de coleta de dados para professores e alunos.
- Validação de conteúdo realizada pela apreciação do instrumento por 5 juízes especialistas, respectivamente, em Relações

Humanas e Dinâmica de Grupo, em Psicologia Educacional, em Comunicação e em Ensino. O especialista da área de Comunicação exerce docência a nível de 2º grau e os demais exercem funções docentes em nível de 3º grau. Houve um alto grau de consistência entre as observações dos três juizes no que se refere à validade dos conteúdos analisados. Os juizes consideraram cada uma das questões de relevância para medir os três estilos de direção.

• Testagem do instrumento referente à diretividade dos professores (auto-avaliação). O instrumento (Anexo I), contendo 15 questões indicadoras de diretividade e 15 indicadoras de não diretividade, primeiramente foi submetido à crítica de um grupo de quatro professores e, a seguir, foi realizado o teste e reteste com 10 professores. O espaço compreendido entre a primeira e segunda aplicação da escala foi de 12 dias. O coeficiente de fidedignidade estimada pelo método das metades foi de 0,87.

O questionário para os alunos descreverem o estilo de direção dos seus professores constou de 22 questões (Anexo II); 14 destas questões, indicadoras de diretividade e as 8 restantes, indicadoras de não diretividade. Para determinar a fidedignidade deste instrumento, foi utilizado o método de teste e reteste, tendo como resultado um coeficiente de 0,76.

Para medir o clima emocional do grupo, foi utilizada uma escala tipo Likert (Anexo III), com 35 questões.

Quatro juizes selecionaram as dimensões mais relevantes para medir o clima sócio-emocional do grupo que predominam na interação professor-aluno.

Foram selecionados, para cada dimensão de grupo, 5 ítems que foram adaptados à linguagem de crianças entre 10 e 14 anos. Os juízes foram instruídos para ler os indicadores do clima emocional do grupo e apontar em cada item a dimensão correspondente. Foram substituídos todos os ítems que não expressavam claramente o que se pretendia medir, para uma linguagem acessível aos sujeitos da pesquisa. O instrumento foi pré-testado em 5 crianças de idades diferentes e posteriormente foram aplicados o teste e o reteste em 10 sujeitos, a fim de verificar a fidedignidade do mesmo. Houve muita consistência entre a primeira e a segunda aplicação, sendo que o coeficiente de Correlação de Spearman foi de 0,71. Os três instrumentos acima referidos não suscitaram dúvidas em qualquer um de seus ítems, quando aplicados por ocasião do teste e reteste, não havendo, portanto, necessidade de alterações.

O Teste de Zulliger

Tendo em vista a complexidade do que se pretendia medir no presente estudo, considerou-se válido ampliar a confiabilidade dos resultados, através da aplicação do Teste de Zulliger no grupo de alunos.

O Teste "Z" foi criado por Hans Zulliger, psicólogo suíço, e publicado, pela primeira vez, em 1948, pela Editora Hans Huber de Berna. Trata-se de um teste projetivo, de grande uso no campo da Psicologia Aplicada, na avaliação da personalidade, especialmente para a seleção de pessoal.

Segundo ZULLIGER (1973, p.8), "um só teste não diz tudo sobre um sujeito; é um meio que tem seus limites".

Muitos limites estão centrados na amplitude ou estreiteza da atitude interpretativa do examinador.

O teste consta de três estímulos (manchas não organizadas em termos de respostas padronizadas), apresentados em dois padrões: forma individual e forma coletiva.

Quando é aplicado em forma individual, usam-se os cartões em número de três: o primeiro, com as manchas totalmente escuras; o segundo, com as manchas totalmente coloridas em vermelho, verde e marrom e o terceiro, com as manchas em preto e vermelho.

Na aplicação coletiva, usam-se os estímulos contidos nos cartões, mas em diapositivos, para um total de até 30 sujeitos na sala de aplicação.

O Teste de Zulliger tem origem no Teste de Rorschach e, embora sendo o segundo mais completo, mais profundo e mais abrangente, no que tange à exploração dos dinamismos da personalidade, o primeiro "tem mostrado que a amplitude de seus resultados é, às vezes, idêntica" (ZULLIGER, 1973, p.8).

O Teste de Zulliger, de modo geral, é utilizado para examinar os seguintes elementos dinâmicos da personalidade: capacidade de adaptação às situações novas e de suportar tensão, controle da agressividade, relacionamento interpessoal, o nível de ansiedade, condições depressivas e, dependendo da experiência do profissional, é possível coletar dados que indiquem problemas de anomalia da personalidade do examinado.

Para Zulliger, o teste coletivo tem validade em investigações psicossociológicas e os sujeitos considerados normais

apresentam o mesmo número de respostas ou até mais que no individual, enquanto que essa relação é inversa nos psicóticos.

Em escolares poderão surgir, durante o teste, atitudes de ansiedade semelhantes aos momentos de provas e exames finais, ocasionadas pelo esforço consciente em apresentar respostas corretas, sendo que o número destas diminui consideravelmente, quando os alunos encontram-se despreparados para esta atividade. A criança deve ser tratada com naturalidade, uma vez que o seu desenvolvimento na área emocional está muito menos estabilizado que o do adulto.

Coleta de Dados

A coleta de dados junto aos professores e alunos, correspondente aos três instrumentos anteriormente referidos, foi realizada pelo próprio pesquisador.

O teste de lâminas de Zulliger foi aplicado por especialista na área de Psicologia, juntamente com uma equipe de quintanistas de Psicologia.

O questionário sobre auto-avaliação foi entregue aos professores, individualmente. A cada professor foi solicitado o preenchimento imediato do instrumento, utilizando sempre a mesma forma de orientação. A duração média da aplicação foi de 25 minutos.

Aos alunos, reunidos por série em cada sala, foi aplicado o questionário para medir o grau de diretividade do professor e o questionário para avaliar o clima sócio-emocional do gru-

po.

Cada aluno sorteado apresentou depoimento para dois professores diferentes. Os alunos, após terem avaliado um dos professores, permaneciam na sala num intervalo de 15 minutos e recebiam os questionários para avaliar o segundo professor. A duração média da aplicação foi de 45 minutos.

O Teste de Zulliger foi aplicado em três grupos de forma simultânea, com uma média de 20 sujeitos em cada sala, sendo o trabalho coordenado pelo especialista em Psicologia. Eram previstos 90 alunos, mas compareceram apenas 57, devido à interferência do mau tempo ocasionado no dia da aplicação do teste, dificultando assim a presença integral dos alunos na escola.

Tratamento Estatístico

Para o tratamento estatístico dos dados referentes à identificação dos respondentes foram utilizados os cálculos de médias e percentuais.

Os dados coletados nos três questionários de alunos e professores foram processados no Centro de Processamento de Dados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, utilizando-se o Modelo Estatístico para as Ciências Sociais (NIE et alii, 1975).

Para análise dos dados e teste das hipóteses, aplicou-se a Correlação de Spearman que permitiu verificar o nível de correlação entre a auto-descrição do professor, avaliação do professor e do clima do grupo pelos alunos.

Dividiu-se o grupo de professores entre alta, média e baixa diretividade. Os pontos de corte entre estes grupos foram determinados pela mediana e seu respectivo erro padrão (SPIEGEL, 1974, p.239), como segue:

- a mediana mais dois erros constituiu o grupo de alta diretividade;
- a mediana menos dois erros constituiu o grupo de baixa diretividade;
- os professores situados entre os dois grupos acima citados constituem o grupo de diretividade média.

Os dados referentes ao Teste de Zulliger foram apresentados pelo psicólogo especialista na referida área, com uma análise detalhada dos fatores que interferiram na aplicação, bem como dos resultados obtidos.

Limitações do Estudo

Tratando-se de um estudo de caso que focalizou apenas uma unidade social, o estudo restringe-se às opiniões daquele ambiente, portanto as conclusões e recomendações ficam limitadas a estes dados.

Na realização do presente estudo, supõe-se ainda o limite referente aos instrumentos de coleta de dados que, mesmo tendo sido construídos ou adaptados respectivamente a partir de referências teóricas e de docentes especialistas no assunto, e mesmo apresentando um alto grau de consistência interna, possuem alguns itens que podem favorecer respostas pouco reais. Estilo

diretivo, democrático e não diretivo, como também o clima do grupo, são construtos de difícil operacionalização, uma vez que tratam-se de elementos que estão relacionados a muitas variáveis sócio-psicológicas.

Outra provável limitação deste estudo é o número reduzido de respondentes para descrever o comportamento de cada professor, como também o do correspondente clima emocional do grupo.

Em relação ao Teste de Zulliger, o precário escurecimento da sala e a baixa intensidade da luz nas lâmpadas dos projetores prejudicaram sensivelmente a qualidade das respostas no que se refere às áreas cromáticas, constituindo-se em mais um dos elementos de limitação do presente estudo.

A confiabilidade dos resultados do Teste de Zulliger ficaram afetadas, principalmente no que se refere às condições afetivas, relacionamento interpessoal e na maneira madura ou imatura de percepção do mundo exterior.

RESULTADOS

Inicialmente, são apresentados os dados referentes à amostra dos professores e alunos e, a seguir, os resultados coletados na auto-avaliação dos professores, descrição dos professores e do clima emocional do grupo pelos alunos.

São descritas, posteriormente, as relações entre percepção do professor e do aluno em relação ao grau de diretividade, estilo de direção e clima do grupo, como também variáveis do professor que influenciam no seu estilo de direção.

Para relacionar as descrições dos respondentes acerca de seus professores e do clima emocional do grupo, é apresentado no capítulo DISCUSSÃO DOS RESULTADOS o diagnóstico do Teste de Zulliger, aplicado e avaliado por especialista na área de Psicologia.

O diagnóstico do teste serve também para apontar algumas características predominantes da estrutura de personalidade dos respondentes e que se relacionam à forma de caracterizar seus professores e o grupo da sala de aula.

Caracterização da Amostra

Professores

O grupo de 35 professores que participou da amostra exercia função docente em turmas do Currículo por Áreas de 5.^a a 8.^a série do turno diurno.

Entre as variáveis do professor (Anexo IV), constatou-se que:

- Em relação à idade, 57% dos professores pertencia a uma faixa etária entre 25 e 30 anos, tratando-se assim, na maioria, de professores jovens (Tabela 1, Anexo IV).
- Quanto à área de atuação docente, a maior concentração situou-se em 40% dos professores pertencentes à Comunicação e Expressão, compreendendo os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Educação Física, Música e Desenho. Os demais professores estavam distribuídos nas áreas de Ciências, Estudos Sociais, Tecnologia e Religião (Tabela 2, Anexo IV).
- O tempo de serviço compreendido entre 1 e 5 anos concentrou 63% dos 35 professores. Assim, os professores considerados jovens, em sua maioria, estão em início de carreira profissional (Tabela 3, Anexo IV).
- Quanto à carga-horária na série, a maior concentração foi de 34% dos professores com 4 encontros semanais no grupo, correspondendo aos professores de Língua Portuguesa e Ciências (Tabela 4, Anexo IV).

- Em relação à carga-horária na escola, apenas 6% dos professores tinham regime de trabalho de 44 horas semanais. Os demais professores estão distribuídos em regimes de 22 horas semanais e 12 horas, sendo 48% e 46%, respectivamente (Tabela 5, Anexo IV).
- No que se refere à série em que lecionavam, o grupo de professores estava distribuído de forma homogênea: 26% respectivamente nas 6.^{as}, 7.^{as} e 8.^{as} séries e 22% nas 5.^{as} séries (Tabela 6, Anexo IV).
- Quanto ao sexo, 91% pertenciam ao sexo feminino, aspecto este predominante também nos demais turnos da escola (Tabela 7, Anexo IV).

Alunos

O grupo de 90 alunos que participou da amostra pertencia às turmas de 5.^a à 8.^a série do Currículo por Áreas diurno.

Entre as variáveis do aluno (Anexo V), constatou-se que:

- Em relação à idade, 69% dos alunos se concentrou numa faixa etária entre 11 e 13 anos, e 31% se concentrou entre 14 e 16 anos. A maior concentração, entretanto, ocorreu na faixa dos 12 anos, ou seja, 30% (Tabela 8, Anexo V).
- Quanto ao sexo, 68% pertencia ao sexo feminino. Este fato não evidencia nenhuma discrepância entre a amostra e a população da qual ela foi retirada, uma vez que existe na escola uma predominância de meninas nas turmas em geral (Tabela 9, Anexo V).

- No que se refere à distribuição dos sujeitos por série, observou-se o seguinte: 22% procediam respectivamente das 5.^{as}, 7.^{as} e 8.^{as} séries, enquanto 34% procediam das 6.^{as} séries.

Resultados e análise das hipóteses

H_1 - Existe relação entre a percepção do aluno sobre o professor e a auto-avaliação do professor em relação ao estilo de diretividade pessoal.

Os dados apresentados a seguir, referentes à H_1 , apontam a relação existente entre a percepção que os professores têm de si mesmos e a percepção que os alunos têm dos seus professores.

Para verificar a correlação entre as duas variáveis: auto-avaliação do professor e avaliação do professor pelo aluno, foi utilizada a Correlação de Spearman, encontrando-se como resultado um coeficiente de - 0,17.

Pelo resultado obtido, pode-se dizer que existe correlação negativa entre a maneira do professor se perceber e a maneira como o aluno percebe o professor. Isto quer dizer que, quando o professor se considera mais permissivo, com maior flexibilidade pessoal, ao propor as atividades em classe, como também um dirigente que possibilita troca de opiniões dentro do grupo, o aluno considera este professor como um elemento inflexível, dominador e autoritário. A fim de verificar como esta diferença de percepção se mantinha nos três estilos de direção, ou seja, um professor que se percebe como predominantemente diretivo, de que modo é percebido pelo aluno, comparado com

um professor de diretividade média ou com um não diretivo, foram constituídos três subgrupos, a partir dos resultados da percepção do aluno sobre o professor: professores de alta diretividade, professores de diretividade média e professores de baixa diretividade. O ponto de corte dos grupos mencionados foi estabelecido, tendo como referência a mediana (64,25) e seu erro padrão (0,88).

A classificação dos estilos de direção em três subgrupos foi realizada, utilizando-se somente os dados fornecidos pelos alunos, considerando-se que os mesmos apresentariam uma caracterização mais fidedigna.

Os subgrupos de professores ficaram assim constituídos:

- acima de 66 pontos, foi considerado o grupo de alta diretividade, composto por 12 professores; mediana (64,25) mais dois erros (0,88);
- abaixo de 63 pontos, foi considerado o grupo de baixa diretividade, composto por 16 professores; mediana (64,25) menos dois erros (0,88);
- entre 63 e 66 pontos, foi considerado o grupo de diretividade média, composto por 7 professores.

Para verificar como a relação entre as variáveis em cada um dos três subgrupos se mantinha, foi utilizado o Coeficiente de Correlação de Spearman

- A correlação entre as variáveis auto-avaliação do professor e avaliação do professor pelo aluno apresentou os seguintes resultados:

- no grupo de alta diretividade, foi encontrado um coeficiente de - 0,16;
- no grupo de diretividade média, foi encontrado um coeficiente de 0,84;
- no grupo de baixa diretividade, foi encontrado um coeficiente de - 0,18.

Ao comparar os três subgrupos, observa-se que a diferença de percepção entre professor e aluno quanto à atitude do professor em sala de aula é maior nos grupos de alta e de baixa diretividade. Isto quer dizer que, à medida em que o professor se descreve como permissivo, integrador e com liderança centrada no grupo, o aluno considera este professor restritivo, controlador e autoritário; e, à medida em que o professor se considera mais rígido, controlador e diretivo, o aluno o considera permissivo, receptivo às suas opiniões e integrador.

O resultado encontrado nos grupos de alta e baixa diretividade foi o mesmo já observado no grande grupo.

O coeficiente de correlação mais alto entre as variáveis acima referidas foi encontrado no grupo de diretividade média. Isto quer dizer que existe muita semelhança entre o modo como o professor se percebe e o modo como o aluno percebe o professor. Este resultado faz supor que quanto mais o professor interage com o aluno, possibilitando a participação, divisão das tarefas e responsabilidades, melhores condições terá para se perceber de forma real, objetiva e coerente com a percepção do aluno.

Embora o subgrupo de professores de diretividade média se

ja pequeno em relação ao subgrupo de alta e baixa diretividade, o resultado encontrado aponta uma correlação alta e positiva entre a maneira do professor se perceber e a maneira do aluno perceber o seu professor.

Supõe-se que as trocas de informações e os contatos pessoais frequentes em sala de aula possibilitam uma retomada constante por parte do professor quanto à sua atuação em sala de aula, o que não se evidenciou no grupo de professores com atitudes diretivas e que pouco utiliza informações do aluno ou o grupo não diretivo que deixa o aluno mais livre para tomar decisões e resolver os problemas.

H₂ - Existe relação entre os estilos de direção do professor e o clima emocional do grupo.

Os dados apresentados a seguir, referentes à H₂, apontam a relação existente entre estilo de direção do professor e clima emocional do grupo, descritos pelo aluno.

Para verificar o grau de relação entre as duas variáveis: estilos de direção dos professores de alta, média e baixa diretividade e clima emocional do grupo, foi utilizada a Correlação de Spearman, com os resultados seguintes:

- no grupo de alta diretividade, foi encontrado um coeficiente de 0,56;
- no grupo de diretividade média, foi encontrado um coeficiente de 0,75;
- no grupo de baixa diretividade, foi encontrado um coeficiente de 0,58.

Ao comparar os três subgrupos, observa-se que a correlação mais alta foi encontrada no grupo de diretividade média. Isto parece sugerir que a participação do aluno na sala de aula, a sua contribuição na tomada de decisões estimula as relações de amizade, a satisfação, a solidariedade e outros comportamentos que constituem a interação ou clima emocional do grupo.

Os resultados obtidos nos subgrupos de alta e baixa diretividade são semelhantes, embora as correlações encontradas sejam inferiores ao grupo de diretividade média. Tais resultados sugerem que, quanto menos os professores trocam idéias, perguntam ou solicitam informações aos alunos, menor o estímulo à interação do grupo. Isto leva a supor que existe correlação entre a direção que o professor assume em situação de ensino e o clima emocional do grupo.

H_3 - O estilo de direção do professor é influenciado pelas seguintes variáveis: idade, tempo de serviço, regime de trabalho, matéria e série que lecionam.

A fim de verificar a relação proposta pela H_3 , ou seja, se os professores de alta, média e baixa diretividade apresentam diferenças em relação às características: idade, área de atuação docente, tempo de serviço como professor, regime de trabalho e série em que lecionam, foi organizada a distribuição de freqüência das variáveis em cada um dos três subgrupos.

A Tabela 11 apresenta a distribuição dos professores por idade, segundo os tipos de diretividade: alta, média e baixa.

TABELA 11
DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR IDADE,
SEGUNDO OS ESTILOS DE DIREÇÃO

IDADE (anos)	ESTILOS DE DIREÇÃO							
	Alta		Média		Baixa			
	N	%	N	%	N	%		
25 - 30	4	34	3	43	13			81
31 - 35	0	0	2	29	3			19
36 - 40	6	50	1	14	0			0
41 - 45	1	8	1	14	0			0
46 - 50	1	8	0	0	0			0
TOTAL	12	100	7	100	16			100

A Tabela 11 mostra que o grupo de professores de alta diretividade possui idade mais avançada, pois 50% deles concentram-se na faixa dos 36 a 40 anos, enquanto o grupo de professores de baixa diretividade é o mais jovem em idade, pois 81% concentram-se na faixa dos 25 a 30 anos. Observa-se que a idade dos professores de diretividade média concentram-se também na faixa entre 25 e 30 anos, como o grupo de baixa diretividade, muito embora com um percentual mais baixo.

Em resumo, os dados observados mostram que há uma relação entre idade e estilo de direção. Quanto mais avançada a idade do professor, mais diretivo ele se torna, enquanto o professor mais jovem apresenta um comportamento menos diretivo em situa-

ção de ensino.

A Tabela 12 apresenta a distribuição dos professores por áreas de atuação docente, segundo os tipos de diretividade: alta, média e baixa.

TABELA 12
DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR ÁREAS DE ATUAÇÃO DOCENTE,
SEGUNDO OS ESTILOS DE DIREÇÃO

ÁREA DE ATUAÇÃO DOCENTE	ESTILOS DE DIREÇÃO					
	Alta		Média		Baixa	
	N	%	N	%	N	%
Comunicação e Expressão	5	42	1	14	8	50
Ciências	3	25	4	58	3	19
Estudos Sociais	3	25	1	14	3	19
Tecnologia	1	8	0	0	2	12
Religião	0	0	1	14	0	0
TOTAL	12	100	7	100	16	100

Ao comparar os dados da Tabela 12, acima descritos, verifica-se que 42% dos professores de alta diretividade concentram-se na área de Comunicação e Expressão, enquanto 50% dos professores de baixa diretividade também estão concentrados na referida área. Pelos dados referentes ao grupo de diretividade média, observa-se que 14% dos professores pertencem à área de Comunicação e Expressão, enquanto 58% concentram-se na área de Ciências.

As diferenças encontradas nos percentuais que a Tabela 12

mostra não permitem supor que a área de atuação docente seja uma variável que esteja relacionada com o estilo de direção do professor.

A Tabela 13 apresenta a distribuição dos professores por tempo de serviço, segundo os tipos de diretividade: alta, média e baixa.

TABELA 13
DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR TEMPO DE SERVIÇO,
SEGUNDO OS ESTILOS DE DIREÇÃO

TEMPO DE SERVIÇO COMO PROFESSOR (anos)	ESTILOS DE DIREÇÃO					
	Alta		Média		Baixa	
	N	%	N	%	N	%
1 - 5	6	50	3	43	13	81
6 - 10	2	17	2	29	1	6
11 - 15	1	8	0	0	2	13
16 - 20	2	17	1	14	0	0
21 - 25	1	8	1	14	0	0
TOTAL	12	100	7	100	16	100

Ao comparar os dados da Tabela 13 acima descritos, observa-se que na faixa entre 1 e 5 anos de experiência profissional estão concentrados 50% dos professores de alta diretividade e 81% dos professores de baixa diretividade. Por outro lado, 43% dos professores de diretividade média possuem entre 1 e 5 anos de experiência profissional.

Comparando os dados da Tabela 13, nota-se que a experiên-

cia na função docente está fortemente relacionada com o estilo de direção do professor. Isto parece sugerir que os professores com maior tempo de exercício na profissão tornam-se mais rígidos, controladores, diretivos, enquanto os professores em início de carreira profissional são mais permissivos, flexíveis e não estão preocupados em determinar os comportamentos dos seus alunos.

A Tabela 14 apresenta a distribuição dos professores por carga-horária na série, segundo os tipos de diretividade: alta, média e baixa.

TABELA 14
DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR CARGA-HORÁRIA NA SÉRIE,
SEGUNDO OS ESTILOS DE DIREÇÃO

CARGA-HORÁRIA NA SÉRIE (hora-aula)	ESTILOS DE DIREÇÃO					
	Alta		Média		Baixa	
	N	%	N	%	N	%
5	3	25	1	15	0	0
4	2	17	3	43	7	44
3	2	17	1	14	2	12
2	4	33	1	14	4	25
1	1	8	1	14	3	19
TOTAL	12	100	7	100	16	100

Ao comparar os dados da Tabela 14 acima descritos, verifica-se que a maior concentração dos professores de alta diretividade, ou seja, 33%, possuem dois encontros semanais por turma e 44% dos professores de baixa diretividade possuem qua-

tro encontros semanais. Por outro lado, entre os professores de diretividade média, 43% possuem quatro encontros semanais por turma; resultado semelhante ao obtido no grupo de baixa diretividade.

Embora, pelos dados da Tabela 14 não foram encontradas diferenças acentuadas entre os professores de alta, média e baixa diretividade, em relação ao número de contatos mantidos semanalmente com os alunos, é possível supor que os professores mais diretivos possuem maior número de turmas, com um número de horas-aula inferior aos professores menos diretivos que, com um número de horas-aula maior, atendem menor número de turmas. Isto parece sugerir que o número de encontros semanais do professor com os alunos, como também o número de turmas que deve atender podem estar relacionados com o seu estilo de direção em sala de aula.

A Tabela 15 apresenta a distribuição dos professores por carga-horária na escola, segundo os tipos de diretividade: alta, média e baixa.

TABELA 15

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR CARGA-HORÁRIA NA ESCOLA,
SEGUNDO OS ESTILOS DE DIREÇÃO

CARGA-HORÁRIA NA ESCOLA: REGIME DE TRABALHO (hora)	ESTILOS DE DIREÇÃO					
	Alta		Média		Baixa	
	N	%	N	%	N	%
12	3	25,0	0	0	13	81
22	7	58,3	7	100	3	19
44	2	17,0	0	0	0	0
TOTAL	12	100	7	100	16	100

Ao comparar os dados da Tabela 15, acima descritos, observa-se que 25% dos professores de alta diretividade possuem um regime de trabalho de 12 horas semanais, enquanto 81% dos professores de baixa diretividade possui este regime de trabalho. Por outro lado, 100% dos professores de diretividade média trabalha 22 horas semanais na escola.

Pelos dados da Tabela 15 supõe-se que os professores com um regime de trabalho menos intenso e que, portanto, permanecem menos tempo na escola, são menos diretivos, mais tolerantes e flexíveis, enquanto os professores com um regime de trabalho semanal mais intenso e que permanecem mais tempo na escola tornam-se mais diretivos, rígidos e controladores.

A partir dos dados observados, parece haver uma relação entre estilo de direção do professor e o seu regime de trabalho.

A Tabela 16 apresenta a distribuição dos professores por séries, segundo os tipos de diretividade: alta, média e baixa.

TABELA 16
DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR SÉRIES,
SEGUNDO OS ESTILOS DE DIREÇÃO

SÉRIE	ESTILOS DE DIREÇÃO					
	Alta		Média		Baixa	
	N	%	N	%	N	%
5. ^a	5	42	2	29	1	6
6. ^a	4	34	4	57	1	6
7. ^a	2	16	0	0	7	44
8. ^a	1	8	1	14	7	44
TOTAL	12	100	7	100	16	100

Ao comparar os dados da Tabela 16 acima descritos, verifica-se que 42% dos professores de alta diretividade mantêm contatos com 5.^{as} séries e 8% mantêm contatos com 8.^{as} séries. Por outro lado, entre os professores de baixa diretividade, 6% lecionam em 5.^{as} séries e 44% em 8.^{as} séries. Entre os professores de diretividade média, 29% lecionam para 5.^{as} séries e 14% para as 8.^{as} séries. Comparando os dados referidos acima, nota-se que os professores de alta diretividade estão concentrados em turmas de 5.^{as} séries, os professores de diretividade média, em turmas de 6.^{as} séries e os professores de baixa diretividade em turmas de 7.^{as} e 8.^{as} séries.

Os dados obtidos permitem supor que alunos de escolaridade inicial ou intermediária (5.^{as} e 6.^{as} séries) estimulam uma direção mais controlada por parte do professor, enquanto que os alunos das séries finais (7.^{as} e 8.^{as}) estimulam uma direção centrada no grupo e mais flexível.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da presente pesquisa possibilitam analisar o nível de interação numa relação professor-aluno, considerando as variáveis que influenciam na tomada de decisões do professor, no seu nível de determinismo, como também as possíveis reações dos alunos como grupo.

São apresentadas, a seguir, a discussão dos resultados no que se refere às diferenças na percepção dos alunos e dos professores de alta, média e baixa diretividade, bem como à relação entre os últimos e o clima emocional da sala de aula. São apresentadas também as relações encontradas entre as variáveis diretamente ligadas às funções de professor e o estilo de direção no ensino.

O presente estudo, cujo principal enfoque esteve relacionado com a interação, aborda os comportamentos específicos do professor em situação de ensino e suas implicações no contexto da sala de aula. Foi possível estabelecer algumas relações entre experiência profissional, características pessoais e estilo de direção.

Procurou-se considerar os dados relativos às variáveis processuais para avaliação do professor, envolvendo as mesmas tan

to os comportamentos do professor como os do aluno, interagindo em sala de aula.

Embora considere-se que nenhum estilo de direção é completamente estável, segundo MELLO (1975) há um consenso geral de que existem determinadas qualidades que predominam consistentemente na maioria dos contatos professor-aluno, de que essas qualidades são diferentes de um professor para outro e de que parecem ser razoavelmente estáveis, uma vez estabelecidas.

Um dos primeiros aspectos a considerar nos resultados deste estudo é a diferença de percepção do aluno e do professor, em relação ao estilo de direção predominante em situação de ensino.

O problema da percepção e avaliação de um comportamento social é um assunto bastante complexo.

Para WEBER (1976, p.275), "o professor não tem a menor idéia do seu estilo pessoal de ensino, porque seu comportamento torna-se, em grande parte, uma espécie de rotina e automatismo, até o ponto de desenvolver-se de um modo irreflexivo e habitual".

As divergências de opiniões sobre o estilo de direção assumido pelo professor podem estar também, muito relacionadas com o nível de expectativa do aluno e suas necessidades imediatas. De acordo com BANY & JOHNSON (1970), os grupos com grandes dificuldades necessitam de um líder mais diretivo e, quando não ocorre este tipo de direção, a tendência é de evidenciar o aumento da insatisfação no relacionamento interpessoal da sala de aula.

Segundo CRONBACH (1965, apud LINDGREN, 1976), o que se infere através da percepção depende do conjunto de expectativas que se tem acerca da natureza das pessoas, formado em parte, por experiências prévias de interação.

Os estereótipos de normas para atuação caracterizam muitos grupos e, em vista disto, os alunos percebem seus professores nos diferentes estágios do desenvolvimento, em função de como necessitariam ser conduzidos.

Segundo ARGYLE (1973, p.183), "grande quantidade de dados perceptuais está potencialmente disponível numa situação de interação, mas somente uma pequena proporção dela é efetivamente usada".

Em relação à adolescência, principalmente pelas características da faixa etária, quando a meta não é elevada ou visível, a preferência maior é por professores que satisfaçam as necessidades psicológicas. É possível analisar ainda a percepção, segundo pressupostos neuropsicológicos. De acordo com ADRADOS (1967), a percepção está relacionada aos processos corticais cerebrais. As afirmações de BLEUER (apud ADRADOS, 1967, p.25) enfatizam que "as percepções se produzem porque as sensações ou os grupos sensoriais eforizam as imagens mnêmicas de grupos sensoriais anteriores, de tal forma que surge um complexo de lembranças sensoriais cujos elementos, pela sua simultaneidade nas experiências passadas, conservaram entre si uma relação particularmente sólida e uma clara demarcação frente a outros grupos sensoriais".

Para RORSCHACH (apud ADRADOS, 1967), a percepção tem um caráter de interpretação, devido ao "conhecimento da falta de

semelhança entre o complexo sensorial e o engrama"; já a percepção também é considerada como uma integração associativa dos engramas preexistentes com os complexos sensoriais recentes.

Na adolescência, que é a faixa etária dos alunos, sujeitos do presente estudo, todas as transformações psicofísicas, o seu processo de amadurecimento e suas interferências com os aspectos neurológicos poderiam afetar o caráter interpretativo da percepção para com os professores. Como o adolescente age ainda na base dos impulsos e instintos, a percepção da realidade sofre influências destes fatores.

Outra forma de encarar a discrepância de percepção entre aluno e professor é a de que os professores democráticos possibilitam ao grupo melhor percepção social da situação, porque os alunos participam mais da vida interna da classe, decidindo com ele sobre conflitos, responsabilidades e tensões que possam surgir.

O que as pesquisas em dinâmica de grupo apontam é confirmado pelos resultados da presente investigação em que, conforme dados obtidos, a maior correlação entre percepção de aluno e professor encontra-se no grupo dos dirigentes democráticos.

Os resultados do Teste de Zulliger no presente estudo indicam uma espécie de absorção predominante de um esquema padrão de rigidez, afetando sensivelmente a auto-estima e reforçando a defesa ao controle.

O aluno dominado tende a tornar-se rígido e com dificuldades de perceber em nível de realidade, o que poderia também favorecer o nível de discrepância com a opinião dos professo-

res, considerados em sua totalidade.

Pode-se considerar também que os professores familiarizados com um padrão formal e controlador tivessem dificuldades de se auto-descrever objetivamente.

É possível analisar as divergências de percepção, sob ponto de vista psicológico e, mais especificamente, de identificação.

Para LAMBERT (1975), o filho de um pai dominador pode ver, imediatamente, a qualidade de domínio de um novo membro do grupo. O problema é que pode ver qualquer novo membro do grupo como dominador ou pode reagir excessivamente a um domínio evidente, mas estar cego para formas sutis de manipulação.

Foi encontrada uma correlação positiva entre professores de diretividade média ou democráticos e clima emocional do grupo, superior aos grupos de alta e de baixa diretividade.

De acordo com as pesquisas realizadas por CATTELL (apud JOHNSON, 1970), a satisfação, a amizade e a coerência estão relacionadas com uma liderança mais descentralizada, quando o líder divide as responsabilidades ou as transfere para o grupo.

Existe assim uma confirmação no presente estudo, em relação aos resultados encontrados por Cattell, de que o nível de democracia do professor, ou seja, quando as responsabilidades são divididas, existe favorecimento no padrão de interação ou clima emocional do grupo.

Num estudo realizado por GUIMARÃES & SCHNEIDER (1976) foi

constatado que os alunos de escolas particulares, cujos pais possuem um nível de ocupação e instrução relativamente mais elevado, provêm de famílias menores e se expõem mais aos meios de comunicação de massa (principalmente cinema e teatro), tendem a verbalizar mais em sala de aula de forma substancial e significativa.

Para este estudo não se considerou o nível sócio-econômico dos alunos, uma vez que se trata de uma escola pública e porque a maioria provêm de famílias cujo grau de instrução e ocupação é relativamente baixo. O que se observou, em relação à participação e interação com colegas, é que a correlação mais alta foi obtida no grupo dos professores democráticos e a mais baixa no grupo dos professores diretivos. Relacionando estes dados com o estudo anteriormente citado, pode-se perceber que os alunos verbalizam, participam, se envolvem em tarefas, quando solicitados ou quando induzidos, mais do que em situações de maior controle e rigidez.

Uma implicação educacional, segundo ANDRÉ (1979), em relação a professor com organização de ensino menos diretivo, é que o nível de produtividade do grupo e de envolvimento nas tarefas não ficará afetado, desde que ao proporcionar ao aluno maior variedade de escolha de atividades, seja estendido também o período para desenvolvimento das mesmas.

O mesmo estudo acima referido constatou que os alunos de classes menos diretivas podem obter resultados escolares similares aos de classes bem diretivas, desde que seja proporcionado um ritmo de trabalho diferenciado.

Se o clima da sala de aula predispõe o aluno a aprender e se os alunos das classes mais informais, menos diretivas necessitam mais tempo para produzir de forma correspondente aos de classes diretivas, então supõe-se que o professor diretivo alcance mais rapidamente os seus objetivos que os professores menos diretivos, mas sem preocupação com a disponibilidade interna dos sujeitos ou com o relacionamento geral do grupo. Os resultados do presente estudo confirmam a idéia de que os professores menos diretivos favorecem o clima do grupo, embora o grau de discordância maior entre percepção de professor e aluno, quanto ao estilo de direção, tenha se concentrado neste mesmo grupo e o maior grau de concordância tenha sido encontrado no estilo democrático.

Considerando as colocações de GOLDBERG (apud MELLO, 1975), a competência do professor deve ser entendida, não apenas em termos de eficiência em produzir resultados de aprendizagem no aluno, como em termos de eficácia, ou seja, de produzir resultados considerados socialmente valiosos. De acordo com os estudos de Lewin, a atmosfera geral da sala de aula é determinada principalmente pelo estilo de direção do professor, mais do que pelo estilo de vida, valores e objetivos de cada membro.

Observou-se pela análise dos resultados que a caracterização feita pelos alunos sobre seus professores, em estilos predominantemente diretivos e não diretivos, está relacionada com a idade destes.

Em um estudo realizado por RYAN et alii (apud JOHNSON, 1970), foi constatado que os professores mais jovens possibilitavam mais liberdade de comunicação com os alunos e que a qualidade da relação era bastante significativa. Este dado é con-

firmado por um dos resultados da presente investigação, quando se encontrou a maior concentração de professores jovens, situados numa faixa etária entre 25 e 30 anos e classificados pelos alunos como não diretivos.

Os dados obtidos em relação ao tempo de exercício na função docente e a caracterização do professor pelo aluno permitem supor que professores em início de carreira profissional são mais flexíveis e menos autoritários em situação de ensino.

Encontra-se confirmação dos resultados acima referidos em MOSQUERA (1977, p.141), quando enfatiza: "o controle da sala de aula está focalizado no professor. A sua autoridade é dada pela lei e pelo costume e é reforçada pelo seu *status* e, em geral, pela sua idade ante os alunos".

Os professores caracterizados pelos alunos como mais diretivos lecionam nas séries iniciais do Currículo por Áreas, ou seja, em quintas e sextas.

O que realmente se constatou, através dos dados obtidos no presente estudo, é que, à medida que o nível de escolaridade aumenta, diminui o grau de diretividade do professor.

De acordo com SPERRY (1977), nos estudos de Flanders em 1963 com classes de sétima série, em Estudos Sociais e oitava série em Matemática, foi verificado que professores nestas salas de aula falavam um pouco menos: 50 a 60% do tempo, mas os aspectos mais diretivos de sua influência verbal desciam a 40 ou 50%. Estes professores eram muito mais flexíveis na qualidade de sua influência, algumas vezes mais diretos, mas, na maior parte das vezes, muito indiretos.

Uma das formas de analisar a relação entre nível de escolaridade do aluno e estilo de direção do professor é que, em sétimas e oitavas séries, o aluno projeta suas expectativas para fora da escola e assim os professores já não representam elementos de muito poder. Por outro lado, os alunos de quintas e sextas séries, mais sensíveis às determinações e normas escolares ou às repressões da própria família, transferem uma atitude de domínio aos seus professores.

Pelos resultados obtidos no presente estudo, principalmente referentes ao Teste de Zulliger, observa-se que algumas variáveis estão interferindo nas percepções recíprocas: aluno e professor, como também na forma do professor se comportar em sala de aula. Como os resultados indicam defesas e rigidez, supõe-se que tais variáveis, a serem identificadas, dificultem uma expressão objetiva do que é percebido, e conseqüentemente, o processo de interação altera-se.

Segundo MOSQUERA (1977), a liderança do professor em sala de aula está condicionada por outras figuras de autoridade. Hoje os professores assumem o controle da sala de aula com bastante restrições, tendo acima deles as regras do sistema escolar e as sanções informais de pais e comunidade.

Em um estudo realizado por BHELLA (1975), para estabelecer relações entre liderança de diretores e moral dos professores, foi constatado que existe correlação parcial entre as dimensões administrativas e a harmonia dos professores com os diretores e que a liderança dos diretores centrada no grupo de professores produz alterações positivas no grupo. Portanto, um sistema de administração com liderança centrada nos professo-

res afeta o grupo de professores e conseqüentemente o dos alunos.

Considera-se ainda que para o professor estabelecer uma boa interação com os alunos, é necessário o domínio de certas competências, aspecto este em estudo na educação.

WEIGAND (1971), ao fazer referências sobre a interação humana e educação personalizada, aborda o problema das competências essenciais do professor que devem ser desenvolvidas e treinadas como requisito inicial para o processo de ensino e aprendizagem, atingindo assim de forma significativa o aluno, que é considerado elemento central da situação.

Em síntese, observou-se que:

- A maneira como os professores do Currículo por Áreas de 5.^a à 8.^a série se descrevem, em relação ao estilo de direção em situação de ensino, diverge da maneira como os seus alunos os descrevem.
- Os professores que se consideraram mais permissivos ao dar as suas aulas, com maior liberdade de participação do grupo, com um grau de diretividade mais baixo, foram considerados pelos seus alunos como sendo mais dominadores, com poder de decisão centralizado e com alta diretividade.
- O grupo de professores de diretividade média, os que assumiam uma atitude intermediária entre os de alta e baixa diretividade, onde as responsabilidades em sala de aula ficavam divididas, apresentaram uma auto-descrição muito semelhante às de seus alunos.

- Os professores que se consideraram mais centralizados quanto ao estilo de direção, com idéias pré-estabelecidas, sem oportu-
nizar consultas no grupo, foram considerados pelos seus alunos como sendo menos diretivos que os demais, uma vez que possibilitavam participação livre em sala de aula, permitindo aos alunos que dessem opiniões ou realizassem as tarefas por decisão pessoal.
- As discrepâncias maiores quanto à percepção dos alunos e dos seus professores, em relação ao estilo de direção, ocorreu com o grupo de professores menos diretivos, assim descritos pelos alunos.
- A correlação positiva mais alta entre estilo de direção do professor e clima emocional do grupo ocorreu no grupo de professores de diretividade média, considerados mais democráticos.
- A correlação positiva mais baixa entre estilo de direção do professor e clima emocional do grupo ocorreu no grupo de professores de alta diretividade, considerados mais dominadores.
- Algumas variáveis do professor, a partir dos cálculos de percentuais, evidenciaram estar relacionadas aos estilos de direção.

Os professores mais jovens são menos diretivos do que os professores mais velhos. Do grupo de professores menos diretivos, a maior concentração ocorreu na faixa etária entre 25 e 30 anos, enquanto que, nos demais grupos, a maioria se concentrou entre 31 e 40 anos.

- Em relação à área de atuação docente, não existe grande concentração de professores em um ou outro estilo.

Entre os professores de Comunicação e Expressão, 50% pertencem ao grupo dos menos diretivos e 42%, ao grupo dos mais diretivos. Parece existir relação entre o estilo não diretivo e a área de Comunicação e Expressão.

- Os professores considerados pelos alunos como menos diretivos são mais jovens em idade e tempo de serviço. A maior parte dos professores não diretivos possui entre 1 e 5 anos de experiência como professor, correspondendo a 81% deste grupo.

- Os professores que foram concentrados nos grupos considerados altamente diretivos e democráticos possuem um regime de trabalho semanal na escola muito superior ao grupo de baixa diretividade.

Os resultados evidenciam, portanto, que a variável carga-horária inferior na escola se relaciona com a baixa diretividade do professor, enquanto os professores com um regime mais intenso, que permanecem mais tempo no setor de trabalho, tornam-se mais rígidos e controladores.

- Em relação à série em que lecionam, constatou-se que professores menos diretivos exercem atividades em séries mais adiantadas em nível de escolaridade, ou seja, em 8.^{as} e 7.^{as} séries.

Os professores mais diretivos ficaram concentrados nas séries iniciais, ou seja, em 5.^{as} e 6.^{as} séries.

Pode-se supor que existe relação entre o nível mais avan-

çado de escolaridade do aluno e a liderança descentralizada do professor.

- Do número total de professores, 9% pertenciam ao sexo masculino e se concentraram no grupo de baixa diretividade.

Considerou-se a relação entre sexo masculino e baixa diretividade com restrições, devido à pequena representação de homens na amostra dos professores envolvidos na investigação.

- O número de encontros semanais por turma não evidencia ser uma variável determinante no estilo de direção dos professores.

Tanto os professores considerados autocráticos, como democráticos e não diretivos têm números semelhantes de aulas em cada grupo, muito embora exista maior concentração de professores diretivos, trabalhando com maior número de turmas e menos períodos de aula e professores pouco diretivos, trabalhando com menos turmas e com maior número de encontros semanais.

- Do conjunto de dados obtidos através do Teste de Zulliger, constatou-se que uma média de 6,4 respostas dadas por sujeito indicam timidez, reservas e temor demasiado em se expor*. Os resultados são indicadores de que os alunos têm dificuldade de expressar seus sentimentos e emoções.

* Os resultados dos testes foram apresentados pelo psicólogo, especialista na área, com a colaboração de quatro alunos do último ano do Curso de Psicologia.

- O índice elevado de respostas no Teste de Zulliger de Forma pura (F), sugere que os alunos estão com funcionamento de personalidade em processo de rigidez e formalismo, indicando assim o nível repressivo e exigente que está envolvendo e afetando as suas condutas espontâneas.
- Os resultados do teste acima referido apontam ainda que os alunos submetidos à investigação estão com uma percepção de auto-conceito inadequada e têm uma estrutura de personalidade acentuadamente depressiva. Chama atenção o índice de respostas de cor acromática na proporção média: $(C'F + C' : FC' = 1,3 : 1,0)$, bastante distanciado do que se espera. O padrão considerado normal é de $C'F + C' < FC'$, sendo que nesse grupo ocorreu o contrário: $C'F + C' > FC'$.
- Embora considerando a interferência dos fatores apontados como: baixa intensidade de luz nas lâmpadas dos projetores e precário escurecimento das salas, os resultados apontam que os alunos estão submetidos a um nível de exigências ambientais, interferindo na iniciativa dos mesmos. O baixo número de respostas e a pouca incidência de respostas tipo FM (movimento animal), não lhes permitem a formação de um auto-conceito adequado.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

De acordo com os resultados obtidos e interpretados, chega-se a algumas constatações.

Os professores em geral têm dificuldade de perceber o estilo de direção que assumem em situação de ensino. Observou-se que a auto-avaliação feita pelos professores diverge da descrição feita pelos alunos. Supõe-se assim que, de forma predominante, os professores comunicam-se pouco a respeito da interação que é estabelecida durante as aulas, sobre a maneira de dinamizar as atividades e, em consequência disto, não reformulam seu trabalho porque não têm conhecimento de como o grupo os percebem.

Constatou-se que houve uma relação positiva mais elevada entre a percepção do aluno e do professor sobre o estilo de direção, no grupo de professores considerados democráticos, ou de diretividade média. Este dado confirma as referências teóricas que enfatizam a comunicação, a troca de informações, o contato freqüente entre os elementos do grupo como fatores que facilitam a interação e o conhecimento mútuo.

Observou-se também uma correlação positiva entre professores democráticos e clima emocional do grupo. Isto parece sugere-

rir que o professor deve assumir uma atitude pedagógica de modo a facilitar a participação e o comprometimento dos membros do grupo com o que está sendo proposto. Supõe-se que a atitude extremamente diretiva como a não diretiva possam distanciar os alunos dos objetivos do trabalho ou dificultar a cooperação e o envolvimento na tarefa.

A partir das idéias anteriormente referidas e relacionando à revisão da literatura, considera-se que muitos grupos, dependendo das suas experiências anteriores, necessitam de líderes dinâmicos e que estimulam a tomada de decisões. Esta pode ser uma sugestão para a atitude do professor, ao se deparar com alunos muito dependentes e pouco treinados a interagir com professores e colegas em sala de aula.

Constatou-se a relação de variáveis do professor como: idade, tempo de serviço na função, carga-horária na escola e série em que leciona com o estilo de direção. Os professores com idade mais avançada e maior experiência profissional, foram considerados mais controladores e diretivos, enquanto os professores mais jovens e que estão iniciando suas funções docentes, foram caracterizados como flexíveis e não diretivos. Estes resultados sugerem que idade e tempo de serviço na função, sejam variáveis relacionadas ao estilo de direção do professor.

Observou-se a relação entre série que o professor leciona e seu estilo de direção. Professores que trabalham com alunos mais novos, ou seja, de quintas e sextas séries, foram considerados mais diretivos, enquanto os que atuam em sétimas e oitavas, foram caracterizados como não diretivos e mais receptivos às opiniões do grupo. Este dado pode estar relacionado à

fase do desenvolvimento em que se encontra o aluno com idade mais avançada, pois sendo menos dependente, pode assumir uma atitude de cooperação, verbalização e questionamento constante à atitude do professor.

Resta ainda considerar a relação entre tempo que o professor permanece na escola e o seu estilo de direção. O fato do professor possuir um regime de trabalho maior não parece favorecer a sua interação com os alunos, uma vez que os profissionais com um regime de trabalho menor, foram caracterizados como não diretivos. Supõe-se que o estilo de direção depende mais do tipo de contato com o grupo, do que o tempo de permanência no setor de trabalho.

Os resultados do Teste de Zulliger, sugerem a existência de variáveis que interferindo sobre os alunos, estão dificultando a expressão de sentimentos e emoções. Considera-se as limitações destes dados, por não terem sido identificadas as variáveis que direta ou indiretamente estão afetando na conduta dos mesmos. Supõe-se que tanto a família como a escola e o grupo de companheiros contribuem para a expressão das atitudes dos alunos.

Com o objetivo de melhor detectar as variáveis que influenciam no processo de interação, no clima da sala de aula e conseqüentemente no desenvolvimento do aluno, não só em termos de produtividade, como também no relacionamento com o grupo, sugere-se:

- Que os serviços de Supervisão Escolar e de Orientação Educacional das escolas desenvolvam com os professores reuniões de assessoramento psicopedagógico, para que os mesmos tenham

uma visão mais objetiva a respeito de si mesmos, quanto ao estilo de ensino assumido, como também o nível de influência que tal ação pedagógica pode exercer sobre os alunos.

Os professores têm de participar mais das opiniões dos alunos, ouvindo e conhecendo as críticas manifestadas, juntamente com o apreço que tais influências de liderança provocam no grupo da sala de aula.

- Que sejam estabelecidas prioridades na relação professor-aluno, em termos do desenvolvimento deste último.

Se é mais importante, para o alcance dos objetivos, o aluno manter uma boa relação com o seu professor e assim apresentar maior eficiência nos estudos, então é necessário estabelecer uma teoria de ensino-aprendizagem que, segundo MELLO (1975), possa constituir uma fonte válida para identificação de variáveis, a serem investigadas em futuros estudos.

- Que sejam considerados estes resultados de pesquisa para implementação das novas linhas de ação na escola, para tomada de decisões, em que o aluno é afetado direta ou indiretamente. Muitos resultados de pesquisa, segundo COSTA (apud GOUVEIA, 1978), apontam as variáveis familiares, como responsáveis da variação nos resultados escolares, mas indicam também que estes últimos são mais afetados por variáveis escolares do que por características da família de que o aluno provém. Sugere-se, portanto, um estudo das variáveis do sistema escolar, para melhor atender as necessidades do aluno, em função da sua fase de desenvolvimento e adaptação.

- Que seja realizado estudo semelhante, utilizando uma amos-

tra mais representativa de professores e de alunos que não tenham ainda atingido a adolescência.

Segundo GUIMARÃES et alii (1976), a adolescência pode trazer outros problemas no comportamento verbal, que não são objeto da pesquisa. Teóricos do desenvolvimento humano explicam o desenvolvimento da adolescência como um período de transformações físicas e emocionais que podem interferir na objetividade de percepção da realidade. Constata-se também no período da adolescência maior contestação aos padrões e modelos adultos, além de uma possível identificação do professor com os modelos paternos. Sugere-se investigação deste tipo para sujeitos até a quarta série do 1º grau ou para estudantes de segundo ou terceiro graus.

- Que sejam realizados estudos semelhantes em escolas da rede de ensino particular ou com sujeitos de *status* social mais elevado.

Foi constatado por GUIMARÃES et alii (1976) que os ambientes social e econômico afetam o nível de verbalização dos alunos em aula e conseqüentemente a participação.

Sugere-se um estudo com controle das variáveis: nível sócio-econômico, participação em sala de aula, através da verbalização e estilo de direção do professor.

- Que as atividades escolares sejam consideradas como um todo no processo de relações humanas, uma vez que os procedimentos do professor também são afetados pelas normas e padrões vigentes na instituição.

De acordo com OLIVEIRA (1978), as escolas pequenas, pela própria estrutura de funcionamento, exigem maior participação e envolvimento dos alunos, ao passo que em escolas grandes, à medida em que aumenta o número de alunos, as forças exercidas pelo todo são distribuídas por mais pessoas. Um estilo de administração predominantemente diretivo afetaria mais os membros de uma instituição pequena do que grande. Sugere-se assim que os administradores se posicionem num papel que possibilite uma interação positiva com o grupo de trabalho das escolas.

- Que sejam propostos aos alunos, esquemas de trabalho com variedade de escolha das atividades, para que os mesmos possam fazer opções, atuando num ritmo mais pessoal e apresentando um nível de rendimento acadêmico coerente com suas possibilidades. Considera-se esta sugestão, uma forma de exercício para a pessoa assumir posições futuras, livre de ressentimentos, temores ou dependências de outros.

- Que os professores assumam uma atitude de direção no grupo, de modo a favorecer a sociabilidade dos alunos, principalmente em classes onde a criança tem dificuldade de discernir os aspectos positivos dos negativos na sua conduta.

Professores rígidos afetam o comportamento infantil, fortalecendo as atitudes repressivas e o interesse nos aspectos negativos, obstaculizando sua adaptação e desenvolvimento social.

- Que sejam feitos estudos para verificar a relação existente entre disposições de personalidade e estilo de ensino, para que os educadores possam desenvolver uma percepção real do efeito das suas atitudes sobre os grupos nos quais atuam e que pos

sam também retomar aspectos pouco desejáveis da conduta pessoal.

- Que os futuros estudos sobre interação em sala de aula, devido ao grau de abstração que exigem e pelo número de variáveis envolvidas, estejam bem embasados teoricamente e que utilizem instrumentos de medida que sejam sensíveis para medir o que se pretende.

- Como a presente investigação é um estudo de caso, envolvendo alunos e professores da mesma escola, sugere-se que sejam feitos estudos com amostras representativas de diferentes níveis de escolaridade, em diferentes tipos de escolas, com a utilização de instrumentos analíticos para detectar os comportamentos relativamente estáveis e suas implicações no processo de interação nos grupos de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADRADOS, I. *Teoria e Prática do Teste de Rorschach*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1967.
2. ALONSO, M. *O papel do Diretor na Administração Escolar*. São Paulo, Difusão Editorial S.A., 1976.
3. ANDRÉ, M. E. D. *Um Estudo da Interação Professor-Aluno na 2.^a Série do 1º Grau*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. 1979, nº 28.
4. ARGYLE, M. *A Interação Social*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
5. ASCH, S. E. *Psicologia Social*. São Paulo, Nacional, 1972.
6. AZAMBUJA, S. Estilos de direção e desenvolvimento de competências do professor. In. MOSQUERA, J. J. M. *Psicologia Social do Ensino*. Porto Alegre, Sulina, 1976.
7. BANY, M. & JOHNSON, L. V. *La Dinámica de Grupo en la Educación*. Madrid, Aguilar, 1970.
8. BEAL, G.; BOHLEN, J. M.; RAUDABAUGH, J. N. *Liderança e Dinâmica de Grupo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
9. BELTRAME, A. *Liderança e Desempenho Funcional do Administrador Escolar*. Tese de Mestrado. Cursos de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1975.
10. BENNIS, V. G. *Organização em Mudanças*. São Paulo, Atlas, 1976.

11. BHELLA, S. K. An investigation of the relationship between Administrator leadership style and teacher morale. *Dissertation Abstract International*. 1976, vol. 36 (2):770.
12. BIGGE, M. I. *Teorias de Aprendizage para Maestros*. México Editorial Trillas, 1975.
13. BRENENSTUHL, D. C. An empirical investigation of the leadership as affected by leader style, interpersonal trust and commitment to future interation. *Dissertation Abstracts International*. 1976, vol. 56(9):6183.
14. CAMPBELL, D. T. and STANLEY, J. C. Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research of Teaching. In GAGÉ, N. L. *Hand book of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally & Company, 1971.
15. CARTWRIGHT, D. & ZANDER, A. *Dinâmica de Grupo*. São Paulo, Herder, 1969.
16. CARVALHO, I. M. *Introdução à Psicologia das Relações Humanas*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1971.
17. CRONBACH, L. J. *Sicologia Educativa*. México, Pax Mexico, 5. ed., 1975.
18. CRUTCHFIELD, K. & BALLACHEY, E. *O indivíduo na Sociedade*. São Paulo, Pioneira, 1969, 2º vol.
19. DEBESSE, M. & MIALARET, G. *Aspectos sociales de la educación*. Barcelona, Oikos-tan, 1976, vol. 1.
20. DEUTSCH, M. & HORNSTEIN, H. A. *Psicologia Social de la Educación*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1976.
21. DEUTSCH, M. & KRAUSS, R. M. *Teorias em Psicologia Social*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1970.
22. DUBIN, R.; HOMANS, G. C.; MANN, F. C.; MILLER, D. C. *Liderança e Produtividade*. São Paulo, Atlas, 1971.

23. FERRY, G. *A Prática do Trabalho em Grupo*. Porto Alegre, Globo, 1974.
24. GOUVÊIA, A. J. *Democratização do Ensino: Tendências na Composição Social da Clientela*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1978, nº 27.
25. GRILLO, M. *Estudo Comparativo sobre Expectativas dos Alunos e Professores Universitários com Referência a Comportamentos de Ensino*. Porto Alegre, PUC, 1976 (Tese de Mestrado).
26. GAHAGAN, J. *Comportamento Interpessoal e de Grupo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
27. GUIMARÃES, B. M. A. B. & SCHNEIDER, I. A. *Comportamento Verbal do Aluno em Sala de Aula e fatores Sociológicos que o afetam*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1976, nº 16.
28. HEMPHILL, J. K. & WESTIE, C. M. *The Measurement of Groups Dimensions*. *The Journal of Psychology*. 1950, 29(2): 325-342.
29. HOMANS, G. C. *El Grupo Humano*. Buenos Aires, Editorial Universitario, 3. ed., 1971.
30. JOHNSON, D. U. *Psicologia Social de la Educación*. Buenos Aires, Kapeluz, 1972.
31. JOHNSON, H. M. & SPROTT, W. J. H. *Sociologia y Psicología Social del grupo*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1968.
32. JOHNSON, R. B. *A comparison of three leadership styles in life planning workshop at Brigham young university using the internal-external locus of control construct*. *Dissertation Abstracts International*. 1976, vol. 36(8): 5046.
33. KATZ, D. & KAHN, R. L. *Psicologia social das organizações*. São Paulo, Atlas, 1970.

34. KRUEGER, J. A. H. A study of leadership as interaction. *Dissertation Abstracts International*. 1976, vol. 36(10): 6401.
35. LAMBERT, W. W. & LAMBERT, W. E. *Psicologia Social*. Rio de Janeiro, 1975.
36. LEWIN, K. *Problemas de Dinâmica de Grupo*. São Paulo, Cultrix, 2. ed. 1973.
37. ————. *Teoria de Campo em Ciência Social*. São Paulo, Livraria Pioneira, 1965.
38. LIMA, L. O. *Dinâmica de Grupo*. Petrópolis, Vozes, 1971.
39. LINDGREN, H. C. *Introducción a la Psicología Social*. México, Editorial Trillas, 1976.
40. MADSEN, K. B. *Teorías de la Motivación*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1967.
41. MARQUES, J. C. *A Aula como Processo*. Porto Alegre, Globo, 1974.
42. ————. *Os Caminhos do Professor*. Porto Alegre, Globo, 1975.
43. MELLO, G. N. Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1975, n° 12, p.19-27.
44. MILLER, D. C. *Handbook of research design and social measurement*. New York, David McKay Company. Inc., 1970.
45. MILES, M. B. *Aprendizagem do Trabalho em Grupos*. São Paulo, Cultrix, 1968.
46. MINICUCCI, A. *Dinâmica de Grupo na Escola*. São Paulo, Melhoramentos, 1970.

47. MOSQUERA, J. J. M. *Tentativa de caracterização dos sentimentos dos professores nos diferentes graus de ensino*. Tese apresentada em Concurso de Livre Docência na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica. Porto Alegre, Ética Impressora, 1976.
48. —————. *Adolescência e provação*. Porto Alegre, Sulina, 1977.
49. —————. *Ensino, uma tarefa de reflexão*. Porto Alegre, Sulina, 1977.
50. MUSSEN, P. H. & CONGER, J. J. *Desarrollo de la Personalidad en el Niño*.
51. NICK, E. & KELLNER, S. *Fundamentos de Estatística para as Ciências do Comportamento*. Rio de Janeiro, Renes, 1971.
52. OLIVEIRA, F. A. L. *Influência do tamanho da Escola sobre Forças em Direção à participação de Alunos em Contexto de Comportamento - Um Estudo de Psicologia Ecológica*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1978, nº 24.
53. OLMSTED, M. S. *El Pequeño Grupo*. Buenos Aires, Paidós, 1976.
54. PENTEADO, J. R. W. *Técnica de Chefia e Liderança*. São Paulo, Pioneira, 1969.
55. RODRIGUES, A. *Psicologia Social*. Petrópolis, Vozes, 1972.
56. SHAW, M. E. & COSTANZO, P. R. *Theories of Social Psychology*. New York, 1970.
57. SHEPHERD, C. R. *Pequenos Grupos*. São Paulo, Atlas, 1969.
58. SMITH, H. C. *Desenvolvimento da Personalidade*. McGraw-Hill, São Paulo, 1977.

59. SPERRY, L. *Desempenhos de Aprendizagem e Diferenças Individuais*. Globo. Porto Alegre, 1977.
60. SPIEGEL, M. R. *Estatística*. São Paulo, McGraw-Hill, 1974.
61. TANNEMBAUM, R.; WESCHLER, I. R.; MASSARIK, F. *Liderança e Organização*. São Paulo, Atlas, 1970.
62. TAUSCH, R. & TAUSCH, A. M. *Erziehungspsychologie*. Göttingen, Verlag für Psychologie, 1973.
63. TRAVERS, R. M. W. *Introducción a la Investigación Educacional*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
64. VAN DELLEN, D. & MEYER, W. J. *Manual de técnica de la investigación educacional*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
65. VARELA, J. A. *Soluções Psicológicas para Problemas Sociais*. Cultrix, São Paulo, 1975.
66. VILLAVERDE, A. & CIRIGLIANO, G. F. J. *Dinâmica de Grupos y Educación*. Buenos Aires, Editorial Humanitas, 1973.
67. WEBER, E. *Estilos de Educación*. Barcelona, Herder, 1976.
68. WEIGAND, J. E. *Developing teacher competencies*. New Jersey, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1971.
69. ZULLIGER, H. & SALOMON, F. *El test de Zulliger*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.

A N E X O S

ANEXO I

MODELO DO INSTRUMENTO USADO NA COLETA DE DADOS
QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

Sr(a) Professor(a)

O objetivo do presente questionário é verificar como você age com seus alunos em sala de aula.

Leia atentamente cada questão e escolha apenas uma alternativa para assinalar, aquela que lhe parecer a mais coerente, conforme seu modo de pensar.

Portanto, as questões não têm objetivo de julgar o comportamento do professor, mas de descrever a melhor forma que cada um encontra para trabalhar junto aos alunos, conforme sua maneira de ser.

As escolhas devem ser feitas de acordo com os seus princípios e modo de atuação junto aos alunos.

Depois de cada item, você terá cinco pares de linhas intituladas:

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo plenamente
- Sem opinião

Pense acerca de como cada item expressa melhor o seu comportamento e assinale com um X a coluna correspondente.

Conc. plen.	Conc. em parte	Disc. em parte	Disc. plen.	Sem opinião
----------------	----------------------	----------------------	----------------	----------------

1. Uma das minhas atividades como professor tem sido a de controlar o cumprimento das atividades pré-estabelecidas para evitar a desordem e a indisciplina, que poderão surgir com a não realização do que foi programado.

4	3	2	1	0
---	---	---	---	---

2. A partir de minha experiência, foi possível constatar que os alunos são mais pontuais, cumprem melhor seu dever, quando estão sob controle do professor.

4	3	2	1	0
---	---	---	---	---

3. As atividades a serem desenvolvidas em sala de aula serão melhor selecionadas, quando estabelecidas pelo aluno, em função dos interesses pessoais.

1	2	3	4	0
---	---	---	---	---

4. A obtenção dos objetivos específicos da disciplina depende mais de um professor eficiente que controla e exerce vigilância permanente.

4	3	2	1	0
---	---	---	---	---

5. O meio mais eficiente para manter a disciplina em sala de aula é deixar o aluno livre para que possa concluir sobre o que considera desejável ou não em seu comportamento.

1	2	3	4	0
---	---	---	---	---

	Conc. plen.	Conc. em parte	Disc. em parte	Disc. plen.	Sem opinião
--	----------------	----------------------	----------------------	----------------	----------------

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6. Quanto ao aspecto disciplinar, considero fundamental na atitude do professor chamar a atenção do aluno, conduzindo-o a uma forma de comportamento desejável com firmeza e precisão. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 7. É função do grupo de alunos, quando desenvolvo minhas aulas, participar livremente na execução das tarefas, dando opiniões sobre o que gosta e o que não gosta, em relação ao que está sendo trabalhado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 8. Como professor, costumo tomar decisões e comunico posteriormente ao grupo. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 9. No decorrer de minhas aulas, prefiro que o aluno participe como quiser, sem interferência de minha parte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 10. Prefiro, em sala de aula, o aluno independente, livre para agir e fazer suas próprias escolhas, dispensando a presença do professor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 11. As verificações ou testes na minha disciplina são marcadas pelo professor. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

Conc. plen.	Conc. em parte	Disc. em parte	Disc. plen.	Sem opinião
----------------	----------------------	----------------------	----------------	----------------

12. A participação dos alunos no planejamento do professor é o melhor meio para a aprendizagem, uma vez que o aluno deve trabalhar quando quiser e no que achar mais interessante.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
|---|---|---|---|---|
13. Como professor, considero de melhor proveito para o aluno, aulas expositivas, em que são apresentadas idéias e exemplos selecionados pelo professor.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|---|
14. O professor deverá organizar as suas aulas, de forma que o aluno realize aprendizagens a partir do que foi planejado, sem perdas de tempo ou divagações.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|---|
15. Quando desenvolvo minhas aulas, prefiro não ser interrompido, no decorrer da exposição de um assunto, para perguntas.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|---|
16. Quanto ao aspecto disciplinar, considero fundamental na atitude do professor permitir ampla liberdade ao aluno, de modo que o mesmo faça uma auto-avaliação do seu comportamento, quando sentir necessidade.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
|---|---|---|---|---|

Conc. plen.	Conc. em parte	Disc. em parte	Disc. plen.	Sem opinião
----------------	----------------------	----------------------	----------------	----------------

17. O professor, como organizador da situação de ensino, deverá desenvolver suas aulas de forma que o aluno trabalhe quando sentir necessidade, sem nenhuma preocupação com tempo ou planejamento.
18. A participação dos alunos no planejamento do professor não dá certo, porque muita gente dando palpite, só atrapalha o desenvolvimento das atividades.
19. As verificações ou testes na minha disciplina são realizados quando o aluno se acha capacitado para realizá-lo.
20. Quando surge um problema disciplinar com um determinado aluno, deixo ao encargo da turma tomar uma decisão a respeito do problema.
21. Em sala de aula, prefiro o aluno submisso e obediente a todas as determinações do professor, sem discuti-las.
22. Quando desenvolvo minhas aulas, é função do grupo de alunos executar as tarefas propostas pelo professor, procurando seguir a orientação recebida.

1	2	3	4	0
---	---	---	---	---

4	3	2	1	0
---	---	---	---	---

1	2	3	4	0
---	---	---	---	---

1	2	3	4	0
---	---	---	---	---

4	3	2	1	0
---	---	---	---	---

4	3	2	1	0
---	---	---	---	---

Conc. plen.	Conc. em parte	Disc. em parte	Disc. plen.	Sem opinião
-------------	----------------	----------------	-------------	-------------

23. Quanto à obtenção dos objetivos específicos da disciplina, ela depende mais da iniciativa e auto-descoberta de cada aluno.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
|---|---|---|---|---|
24. Dos meios que os professores dispõem para manter a disciplina em sala de aula, o mais eficiente é castigar os faltosos e premiar os disciplinados.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|---|
25. Uma de minhas funções como professor, em sala de aula, é permitir aos alunos sua auto-descoberta, através da realização de atividades de interesse pessoal.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
|---|---|---|---|---|
26. Pela minha experiência como professor, foi possível constatar que os alunos rendem mais, quando não existe nenhum controle e nem sanções por parte do professor.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
|---|---|---|---|---|
27. De acordo com minha experiência, as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, serão melhor selecionadas, quando determinadas pelo professor.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|---|

Conc. plen.	Conc. em parte	Disc. em parte	Disc. plen.	Sem opinião
----------------	----------------------	----------------------	----------------	----------------

28. Quando surge um problema disciplinar com um determinado aluno, costumo ouvir o problema e tomar logo uma decisão.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|---|
29. Como professor, considero de melhor proveito as aulas em que o aluno trabalha a partir do que gosta e do que considera mais importante.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
|---|---|---|---|---|
30. Como professor, costumo permitir aos alunos tomarem decisões.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
|---|---|---|---|---|

ANEXO II

MODELO DO INSTRUMENTO USADO NA COLETA DE DADOS
QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR PELO ALUNO

Prezado (a) aluno (a)

Parte I

O objetivo deste questionário é verificar como é o jeito de seus professores quando estão em aula.

Você não deve dizer o que gostaria que eles fizessem, pense apenas na maneira de cada um agir.

Procure pensar nas aulas da professora que estamos examinando.

Procure lembrar como ela dá as aulas e como os alunos se comportam, para depois responder as perguntas.

As suas respostas serão muito importantes para o trabalho que estamos realizando.

Não é necessário colocar o nome, basta indicar a série e a matéria que está sendo examinada no momento.

Para cada item, existem cinco tipos de respostas:

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo plenamente
- Sem opinião

Você vai ler cada item e assinalar com um X a coluna que corresponde à sua opinião sobre a professora que está examinando.

Conc. plen.	Conc. em parte	Disc. em parte	Disc. plen.	Sem opinião
----------------	----------------------	----------------------	----------------	----------------

1. Tenho observado que, nas aulas de, os alunos trabalham mais à vontade, fazem o que querem e a professora não fica dizendo o que cada aluno deve realizar.

1	2	3	4	0
---	---	---	---	---

2. É nas aulas de, que eu tenho mais oportunidade de descobrir sozinho coisas novas e de fazer somente os trabalhos que me interessam.

1	2	3	4	0
---	---	---	---	---

3. Nossa professora de procura controlar tudo o que se faz em aula. Só costumamos fazer o que ela manda.

4	3	2	1	0
---	---	---	---	---

4. Tudo o que se faz, nas aulas da professora de, é escolhido pelo aluno. A turma só faz trabalhos de que mais gosta.

1	2	3	4	0
---	---	---	---	---

5. Tenho observado que, quando a professora de dá aula, os alunos têm que obedecer suas ordens. Os alunos são controlados.

4	3	2	1	0
---	---	---	---	---

6. Sempre que algum problema de disciplina acontece nas aulas de, nossa professora aplica logo uma ordem, sem pedir opinião para os outros.

4	3	2	1	0
---	---	---	---	---

Conc. plen.	Conc. em parte	Disc. em parte	Disc. plen.	Sem opinião
----------------	----------------------	----------------------	----------------	----------------

7. Os trabalhos de são feitos em sala de aula, na presença da professora que costuma fiscalizar, para que sejam realizados de acordo com suas determinações.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|---|
8. Tenho observado que nas aulas de a turma participa livremente na execução das tarefas, realizando somente os trabalhos de que mais gosta.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
|---|---|---|---|---|
9. É nas aulas da professora de, que eu me sinto à vontade para escolher os trabalhos que considero mais interessantes, decidindo tudo, sem pedir opinião.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
|---|---|---|---|---|
10. Sempre que nas aulas de é feita uma apresentação em comemorações cívicas, trabalhos para exposição, organização de assuntos para debates, quem escolhe o tema e diz como deve ser feito é a professora
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|---|
11. Com alguns professores, os alunos têm maior oportunidade de perguntar em aula do que com outros. Como aluno da professora ..., observo que ninguém pode perguntar durante as aulas, sem a sua permissão.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|---|

Conc. plen.	Conc. em parte	Disc. em parte	Disc. plen.	Sem opinião
----------------	----------------------	----------------------	----------------	----------------

12. Os problemas da disciplina que surgem nas aulas de são resolvidos pelos alunos. 1 2 3 4 0
13. Tive oportunidade de constatar que nossa professora de deixa os alunos fazerem o que mais gostam na sala de aula e cada um escolhe o que mais interessa para trabalhar. 1 2 3 4 0
14. Nossa professora de só debate conosco os assuntos que ela apresenta em aula e todos devem seguir a sua orientação. 4 3 2 1 0
15. Quando se faz debate nas aulas de, só pode falar o aluno que apresentar um assunto, conforme a professora determinou. 4 3 2 1 0
16. Os testes de são marcados pela professora, sem consultar os alunos. 4 3 2 1 0
17. Nas aulas de, o aluno sempre escolhe os assuntos a serem desenvolvidos e realiza os trabalhos que julgar adequados. 1 2 3 4 0

Conc. plen.	Conc. em parte	Disc. em parte	Disc. plen.	Sem opinião
----------------	----------------------	----------------------	----------------	----------------

18. A professora deacha que o representante da turma deve controlar o comportamento dos colegas.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|---|
19. Nossa professora de pede que todos os alunos trabalhem em sala de aula no assunto que determinou, sem perda de tempo.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|---|
20. Nas aulas de a professora fala, explica quase todo o tempo, enquanto o aluno copia e ouve os exemplos.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|---|
21. A professora de não permite que se interrompa a sua aula com perguntas sobre qualquer assunto.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|---|
22. Nossa professora de costuma chamar a nossa atenção e dizer como devemos nos comportar, toda vez em que apresentamos um problema de disciplina.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|---|

ANEXO III

MODELO DO INSTRUMENTO USADO NA COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CLIMA EMOCIONAL DO GRUPO PELO ALUNO

Parte II

O objetivo deste questionário é verificar como você age em sala de aula com relação a determinados professores.

Os itens simplesmente descrevem atitudes dos alunos, em relação a seus professores; eles não avaliam se as atitudes são desejáveis.

Leia cada pergunta e pense no seu comportamento e no de seus colegas.

Todas as perguntas devem ser respondidas em função da professora que você está examinando no momento. Depois de cada pergunta, você encontrará cinco itens de respostas:

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo plenamente
- Sem opinião

Você vai ler cada item e assinalar com um X de acordo com sua opinião a respeito da professora que está sendo examinada.

	Conc. plen.	Conc. de parte	Disc. em parte	Disc. plen.	Sem opinião
--	----------------	----------------------	----------------------	----------------	----------------

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Tenho oportunidade de fazer amizades, nas aulas desta professora. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 2. Nas aulas desta professora, tenho oportunidade de conhecer melhor meus colegas. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 3. Eu gosto de estar com meus colegas durante as aulas desta matéria. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 4. Quando esta professora está em aula, não se pode conversar nem fazer amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 5. Todos os alunos sentem esta professora como amiga. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 6. Eu me sinto contente nas aulas desta professora. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 7. Eu faço os trabalhos que esta professora determina, com pouca vontade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 8. Existe muita alegria quando esta professora está em aula. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 9. Entre os alunos e a professora há sorrisos de satisfação e contentamento. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 10. Eu me sinto mais alegre, quando vou ter aula com esta professora. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

	Conc. plen.	Conc. em parte	Disc. em parte	Disc. plen.	Sem opinião
11. Eu realizo sozinho os trabalhos que esta professora determina.	4	3	2	1	0
12. Cada aluno pode fazer o trabalho que a professora pediu, como achar melhor.	4	3	2	1	0
13. Os alunos sã conseguem fazer os trabalhos, se forem auxiliados pela professora.	1	2	3	4	0
14. Eu não consigo fazer nada, se a professora não estiver presente.	1	2	3	4	0
15. Eu tenho liberdade para realizar as tarefas que acho necessário, nas aulas dessa professora.	4	3	2	1	0
16. Eu gosto de auxiliar meus colegas nos trabalhos.	4	3	2	1	0
17. Alguns alunos gostam de isolar colegas durante as aulas dessa professora.	1	2	3	4	0
18. Não existe cooperação entre colegas para realizar os trabalhos nesta matéria.	1	2	3	4	0
19. Eu gosto de cooperar com esta professora, quando ela pede silêncio na aula.	4	3	2	1	0

	Conc. plen.	Conc. em parte	Disc. em parte	Disc. plen.	Sem opinião
20. Eu sinto vontade de colaborar com esta professora, quando ela pede que todos cumpram suas obrigações em aula.	4	3	2	1	0
21. Gosto de participar nas aulas desta professora.	4	3	2	1	0
22. A professora distribui as tarefas e os alunos participam delas.	4	3	2	1	0
23. Alguns alunos não gostam de trabalhar nas aulas desta professora.	1	2	3	4	0
24. Eu sinto vontade de trabalhar, quando a professora marca uma tarefa.	4	3	2	1	0
25. Existem muitas aulas em que os alunos não fazem nada.	1	2	3	4	0
26. Cada aluno deve seguir os passos que a professora determina para realizar um trabalho.	1	2	3	4	0
27. Os alunos têm muita facilidade para respeitar a opinião de seus colegas.	4	3	2	1	0
28. Eu me sinto à vontade para reformular os trabalhos que são solicitados por esta professora.	4	3	2	1	0

	Conc. plen.	Conc. em parte	Disc. em parte	Disc. plen.	Sem opinião
29. Eu gosto de apresentar idéias novas sobre o que costumamos fazer nessas aulas.	4	3	2	1	0
30. O que se faz em aula com esta professora é decidido por todos.	4	3	2	1	0
31. Todos os alunos, sem exceção, sentem vontade de progredir com esta professora.	4	3	2	1	0
32. Os alunos desta turma pensam todos da mesma maneira a respeito dessas aulas.	4	3	2	1	0
33. Quando esta professora entra na aula, toda a turma tem um mesmo tipo de comportamento.	4	3	2	1	0
34. Nem todos os alunos da turma têm interesse por esta matéria.	1	2	3	4	0
35. Eu costumo me comportar como meus colegas nas aulas desta professora.	4	3	2	1	0

ANEXO IV
TABELAS RELATIVAS À DESCRIÇÃO DA AMOSTRA
- PROFESSORES -

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES QUANTO À IDADE

IDADE (anos)	N	%
25 - 30	20	57
31 - 35	5	14
36 - 40	7	20
41 - 45	2	6
46 - 50	1	3
TOTAL	35	100

TABELA 2

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES QUANTO À ÁREA DE ATUAÇÃO DOCENTE

ÁREA DE ATUAÇÃO DOCENTE	N	%
Comunicação e Expressão	14	40
Ciências	10	28
Estudos Sociais	7	20
Tecnologia	3	9
Religião	1	3
TOTAL	35	100

TABELA 3

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES QUANTO
AO TEMPO DE SERVIÇO NA FUNÇÃO DE PROFESSOR

TEMPO DE SERVIÇO (anos)	N	%
1 - 5	22	63
6 - 10	5	14
11 - 15	3	9
16 - 20	3	9
21 - 25	2	5
TOTAL	35	100

TABELA 4

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES QUANTO
À CARGA-HORÁRIA NA SÉRIE

CARGA-HORÁRIA (hora-aula por série)	N	%
1	5	14
2	9	26
3	5	14
4	12	34
5	4	12
TOTAL	35	100

TABELA 5
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES QUANTO
À CARGA-HORÁRIA NA ESCOLA

CARGA-HORÁRIA (regime de trabalho-horas)	N	%
12	16	46
22	17	48
44	2	6
TOTAL	35	100

TABELA 6
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES QUANTO
ÀS SÉRIES EM QUE LECIONAM

SÉRIES	N	%
5. ^a	8	22
6. ^a	9	26
7. ^a	9	26
8. ^a	9	26
TOTAL	35	100

TABELA 7

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES QUANTO AO SEXO

SEXO	N	%
Feminino	32	91
Masculino	3	9
TOTAL	35	100

ANEXO V

TABELAS RELATIVAS À DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

- ALUNOS -

TABELA 8
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS QUANTO À IDADE

IDADE (anos)	N	%
11	15	17
12	27	30
13	20	22
14	17	19
15	10	11
16	1	1
TOTAL	90	100

TABELA 9
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS QUANTO AO SEXO

SEXO	N	%
Feminino	61	68
Masculino	29	32
TOTAL	90	100

TABELA 10
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS QUANTO
ÀS SÉRIES QUE FREQUENTAM

SÉRIES	N	%
5. ^a	20	22
6. ^a	30	34
7. ^a	20	22
8. ^a	20	22
TOTAL	90	100