



**BOM PROFESSOR: PERCEPÇÕES DE ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO
MÉDIO**

THE GOOD TEACHER: PERCEPTIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Célio Rodrigues Leite

Lidia Natalia Dobrianskyj Weber

Resumo

Este estudo objetivou relacionar os estilos de liderança de professores e a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio sobre o que eles consideram ser um “bom professor”. Nesta análise foram investigadas, na percepção dos alunos, as práticas educativas utilizadas pelos professores, considerando as dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo. Participaram deste estudo 458 alunos do ensino médio de uma escola pública da região metropolitana de Curitiba e 47 professores que ministram aulas para estes alunos. Os dados coletados foram sistematizados e as análises geradas por meio de medidas descritivas e correlacionais e as respostas abertas foram categorizadas por equivalência semântica de conteúdo. A análise dos dados indicou estilos de liderança estatisticamente diferentes entre aqueles percebidos pelos alunos e as respostas de autorrelato dadas pelos professores. Os resultados também mostram que os alunos percebem mais positivamente os professores preocupados com os conteúdos que devem ministrar e que também estejam atentos às dificuldades encontradas em sala de aula, à capacidade crítica e à individualidade de seus alunos. Os professores também são percebidos pelos alunos como menos coercitivos quando usam atitudes focadas no aluno.

Palavras-chave: Adolescência; Estilos de liderança; Professores; Alunos; Práticas educativas.

Abstract

The purpose of this study was to relate teachers' leadership styles with the perception of adolescent high school students as to what they consider a “good teacher” to be. Based on the students' perceptions, the analysis investigated the educational practices used by their teachers, considering the dimensions of responsiveness, demandiness and coercive control. The participants of this study were 458 students attending a public high school located in the metropolitan region of Curitiba and 47 of their teachers. The data collected was systematized and analyses were generated by means of descriptive and correlational metrics and replies to the open questions were categorized according to semantic equivalence of their content. Data analysis indicated statistical differences between the leadership styles perceived by students and those self-reported by teachers. The results also show that students have a more positive perception of teachers who are concerned about the subjects they have to teach whilst also paying attention to difficulties faced in the classroom by students, their ability to analyse critically and their individuality. Students also perceive teachers to be less coercive when they use attitudes focused on the student.

Key-words: Tennenhood; Leadership styles; Teachers; Students; Educational Practices.

INTRODUÇÃO

A realização do estudo apresentado propõe contribuir para a compreensão da temática relacionada à liderança do professor em sala de aula. Envolve questões sobre os estilos de liderança adotados pelos professores de acordo com a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio, bem como o que professores e alunos consideram ser um bom professor. A temática foi estudada do ponto de vista dos alunos, pressupondo que seja também importante considerar essa outra face das relações interpessoais em sala de aula.

As interações entre professor e aluno existentes no contexto de sala de aula constituem um momento privilegiado no desenvolvimento pessoal do aluno. Para Pereira, Marinotti e Luna (2004), as características da relação entre professor e aluno apresentam variáveis que interferem no comportamento do professor e do aluno. Vários estudos apontam que as relações estabelecidas entre professores e alunos em sala de aula influenciam significativamente no processo de ensino e aprendizagem (LUCKESI, 2005), e que relações positivas entre eles tendem a melhorar o seu desempenho escolar (MENEZES-FILHO, 2007).

Os alunos, especialmente os que frequentam o ensino médio, em sua maioria adolescentes, costumam criticar a metodologia utilizada pelos professores, afirmando muitas vezes que são aulas muito expositivas, cansativas ou desorganizadas. Portanto, compreender as interações entre professor e aluno que ocorrem nesse ambiente se faz necessário para desvendar possibilidades de usar estratégias que possam contribuir para a melhoria das relações entre eles. Segundo Martinelli, Schiavoni e Bartholomeu (2009), a investigação da percepção dos alunos sobre as atitudes de seus professores em relação a eles consiste em avaliar as relações presentes no contexto de sala de aula.

Desde o início do século XX, a temática sobre as relações entre professores e alunos se faz presente em diversas pesquisas (ABREU; MASETTO, 1990; BATISTA, 2013; BENTO, 2008; BZUNECK; SALES, 2011). De acordo com estes estudos, considerar a capacidade do professor de se adaptar ao contexto inserido e a sua habilidade para gerir as relações interpessoais presentes nos espaços educativos é relevante, supondo que exista um clima emocional na relação entre professores e alunos, como afirma Batista (2013), bem como que na sala de aula existam diferentes padrões de comportamento dos alunos, sendo que cabe ao professor ter um olhar sensível à individualidade de cada um, mas, ao mesmo tempo, construir um ambiente que possibilite o desenvolvimento satisfatório de seus alunos.

Para estudar os estilos de liderança dos professores, considerou-se o modelo de “estilos parentais” iniciado por Baumrind (1966) que se apresenta como uma base teórica sólida e coerente, pois diferentes climas emocionais e graus de responsividade e exigência posteriormente descritos por Maccoby e Martin (1983), bem como controles coercitivos (SIDMAN, 1995), também estão presentes na relação professor-aluno.

Segundo Silva (2010, p. 63), liderança é “a função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projeto partilhado”. Por sua vez, segundo Smith e Piele (2006), o conceito de liderança no âmbito escolar inclui as dimensões: influência, competência, moral, transformação e finalidade desejada.

Segundo Gimeno Sacristan e Pérez Gómez (2000), a relação entre professor e alunos, empático com seus alunos, disposto a ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos, é fundamental, pois estará expressando seus conhecimentos, preocupações, interesses e possibilitando a construção e reconstrução das relações no grupo em que vive. A interação professor-aluno não pode ser reduzida ao processo cognitivo de construção de conhecimento, pois envolve também as dimensões afetivas e motivacionais (FREIRE, 1996).

O estudo sobre a interação professor-aluno é bastante presente nas reflexões realizadas na área da educação (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; SILVA; NAVARRO, 2012). Ao longo do processo histórico, diversas abordagens pedagógicas, historicamente constituídas, foram incorporando-se à literatura para o estudo dessas relações, sendo elas: a abordagem tradicional (CHARTIER, 1978), comportamentalista (SKINNER, 1974), humanista (ROGERS; ROSENBERG, 1977), cognitivista (PIAGET, 1978) e sociocultural (VYGOTSKY, 1987). Segundo Mizukami (1986), cada uma delas adota determinadas concepções de sujeito, de conhecimento e de relação professor-aluno, presentes nos estilos de liderança adotados pelos professores.

Segundo Abreu e Masetto (1990), o trabalho do professor em sala de aula é expresso pela relação que ele tem com os alunos e, portanto, de alguma forma, as abordagens apresentadas anteriormente estão presentes nessa interação entre professor-aluno. Algumas mais frequentes, outras nem tanto. Estes autores afirmam ainda que a forma como os professores se apresentam em sala de aula contribui ou não para uma adequada aprendizagem dos alunos. No cotidiano escolar, o relacionamento entre o professor e o aluno passa a ser um fator preponderante no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Porém, em determinados momentos, professor e aluno parecem distantes entre si.

Estudo desenvolvido por Cabral, Carvalho e Ramos (2004) indicou momentos de tensão e de entrosamento entre professores e alunos, apontando que eles constroem e reconstróem diariamente vivências e experiências capazes de expor valores e modos de vida.

Martinelli, Schiavoni e Bartholomeu (2009) estudaram a relação entre a percepção de alunos sobre as expectativas de seus professores a seu respeito e o seu *status* sociométrico envolvendo 130 alunos do ensino fundamental, de ambos os sexos, com idades entre 9 e 10 anos. Foi usada a escala de avaliação elaborada por Martinelli (2005) para medir a percepção de alunos sobre as relações com o professor. Os resultados revelaram que o professor com percepção positiva sobre seus alunos tende a ter maior aceitação por eles. O estudo apontou a necessidade de “considerar as relações sociais estabelecidas na escola” (MARTINELLI, 2005, p. 333).

A interação professor-aluno também foi tratada por Soares et al. (2010), envolvendo um universo de quase cinco mil escolas da rede pública de ensino de São Paulo, Brasil, tendo como participantes os professores e alunos do ensino fundamental. Nesse estudo foram abordados os aspectos relacionados à sintonia entre o professor, a sala de aula e a sua expectativa em relação ao desempenho dos seus alunos. O estudo indicou que, mesmo considerando as variáveis sociodemográficas, as expectativas positivas dos professores contribuem positivamente nos resultados de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Batista (2013), os estilos de liderança, considerando também as dimensões exigência e responsividade, acrescentando a dimensão “controle coercitivo”, podem estar presentes no contexto escolar.

O professor é descrito como autoritário quando predomina a “alta exigência e a baixa responsividade”. Geralmente o professor valoriza a autoridade, a ordem e a estrutura tradicional da escola. Seus alunos devem ser obedientes e seguir as regras, mesmo sem compreendê-las. São exemplos de atitudes autoritárias dos professores: fazer-se obedecer por intermédio de castigos, punições, advertências, notas baixas, ameaças de reprovação (KOEHLER, 2002; NOVAIS, 2012).

O estilo autoritativo¹ é aquele em que o professor combina as dimensões de responsividade e exigência de forma “equilibrada”. O professor estabelece limites, regras claras e coerentes e monitora o comportamento dos seus alunos, com afetividade. Realiza atividades que estimulam o aspecto físico, cognitivo, afetivo e social do aluno. Exemplos de

¹ Segundo Lins (2013), o termo “autoritativo”, que não se encontra dicionarizado em português, foi escolhido por alguns autores (COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2000) como tradução para a expressão em inglês *authoritative*, que significa “que tem autoridade”, ou “que é confiável”, a fim de se manter a semelhança com o termo original e sua filiação, evitando confusões com outras expressões.

professores autoritativos são observados naqueles profissionais que se entusiasmam com as conquistas de cada um de seus alunos, sem discriminá-los, que demonstram paixão pelo que fazem (GARCIA, 2013; NEWMAN et al., 2008).

Quanto ao estilo permissivo, refere-se àquele professor que é responsivo, porém não exigente. Nesse caso não se importa com o estabelecimento de regras e limites, nem monitora o comportamento dos seus alunos. Nesse estilo, tanto comportamentos adequados quanto inadequados são reforçados de forma contingente. O professor está preocupado somente com a satisfação do aluno, podendo estar presente naquele professor “ingênuo”, que deseja agradar, sem perceber as consequências desse ato, como aquele que, por apresentar baixa autoestima, tem medo de ser criticado pelos seus alunos e pais (ABREU, 2009; FREIXO, 2007).

O estilo negligente está presente naquele professor que não é responsivo nem exigente. Não estabelece regras e limites, na relação com seus alunos, não monitora seus comportamentos. Geralmente não estabelece uma relação afetiva com seus alunos. No cotidiano escolar, observa-se o estilo negligente naquele professor que geralmente não se compromete com a comunidade escolar, não quer saber de reuniões e de projetos escolares. Geralmente critica toda proposta que exige envolvimento e dedicação. Limita-se a chegar à escola, “dar” sua aula e ir embora. Também existe aquele que apresenta atitudes arrogantes que considera não ter mais nada a aprender. Nesse grupo também está aquele professor que não se preocupa com sua aparência física, está sempre desmotivado e não se permite aproximar dos demais colegas de profissão e muito menos dos alunos (MARTINELLI; SCHIAVONI; BARTHOLOMEU, 2009; MEIRIEU; QUEIROZ, 2005).

Além desses estilos de liderança, estão presentes também as contingências coercitivas na relação professor-aluno. Com base nos estudos de Sidman (1995), controle coercitivo se refere ao comportamento adotado pelo professor, impondo um clima negativo em sala de aula, fazendo uso de ameaças e punições inadequadas para o processo de aprendizagem dos alunos. Na presença do controle coercitivo é provável o sentimento de medo ou raiva do professor por parte dos alunos, menosprezando ou não gostando da escola, esquivando-se das atividades escolares. Geralmente, o professor faz uso de práticas coercitivas, pois isso está intimamente ligado à cultura em que está inserido, sobretudo aquele que lida com crianças e adolescentes, sendo frequente a presença de tais contingências no dia a dia da sala de aula.

A atividade docente, sobretudo neste terceiro milênio, exige alta habilidade relacional por parte dos professores, para auxiliar no desenvolvimento global de seus alunos, sendo que frequentemente os professores não adotam o estilo de liderança adequado ao grupo de alunos

que está liderando. A escola, por sua vez, é um ambiente facilitador de bons e maus relacionamentos diante de inúmeras relações que se estabelecem nesse contexto, muitas bem-sucedidas, que permitem às partes atingirem seus objetivos, e outras que envolvem fatores de risco, comprometendo esse sucesso.

MÉTODO

Participaram desse estudo 458 adolescentes, sendo 269 alunos do primeiro ano e 189 alunos do terceiro ano do ensino médio, com faixa etária variando entre 13 anos e 23 anos, e 47 professores que atuam com as 12 disciplinas da base nacional comum, constantes da matriz curricular de uma escola pública da Região Metropolitana de Curitiba. A amostra foi selecionada por conveniência, sendo que a coleta de dados com os alunos ocorreu de forma coletiva, na própria sala de aula e os professores responderam o instrumento de pesquisa numa reunião pedagógica, sendo indagados sobre o que consideram ser um bom professor. O estudo foi pautado nas normas estabelecidas na Resolução nº 466/2012, pelo Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012) para pesquisas com seres humanos, aprovada junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná, sob o número 823.697/2014. Professores e alunos maiores de 18 anos concordaram com sua participação assinando o Termo de consentimento livre e esclarecido; os alunos menores de 18 anos, o Termo de assentimento informado livre e esclarecido; e seus pais, o Termo de consentimento livre e esclarecido.

Os dados coletados, passíveis de tratamento quantitativo foram sistematizados utilizando o *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 22). As análises foram geradas por meio de medidas descritivas. Foram obtidos os escores totais, considerando os fatores responsividade, exigência e controle coercitivo, e realizados testes estatísticos para relacionar variáveis. O nível de significância adotado foi de $p < 0,05$. As respostas abertas foram categorizadas por equivalência semântica do conteúdo, para análise qualitativa, e também utilizadas para ilustrar os resultados estatísticos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esse estudo objetivou relacionar os resultados encontrados nas respostas emitidas pelos alunos adolescentes do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino do Estado do Paraná, localizada na região metropolitana de Curitiba e seus professores sobre o que eles consideram ser um bom professor.

Quanto à caracterização sociodemográfica e de trabalho dos professores, nota-se que 61,7% deles são mulheres, 76,6% tem cargo efetivo e 68% tem mais de 36 anos de idade. A maioria trabalha em uma única escola (59,6%) e 76,6% deles tem ensino superior completo com pelo menos uma especialização. A maior parte dos alunos participantes da pesquisa também é composta por mulheres (58,7%). A idade média desses alunos é de 16,2 anos e a maioria são alunos do primeiro ano do ensino médio (58%). A maior concentração de alunos participantes da pesquisa encontra-se na faixa etária entre 15 e 17 anos (75,95%).

A análise das respostas abertas foi realizada baseando-se no critério de categorização por equivalência semântica de conteúdo. Foi realizada a identificação, classificação e agrupamento de elementos retirados das respostas de cada participante, reunindo-se itens de acordo com a frequência dos dados encontrados e a possibilidade de serem agrupados em temas. Para tal análise quali-quantitativa, tomou-se por base a análise de categorias de observação descritas por Matos e Danna (1999, p. 134), que definem que a classificação de um evento em certa categoria deve: “a) ser objetiva, clara e precisa; b) ser expressa na forma direta e afirmativa; c) incluir somente elementos que lhe sejam pertinentes; d) ser explícita e completa”.

Assim, as respostas descritivas formuladas pelos alunos e professores sobre “o que é ser um bom professor” foram categorizadas sob duas formas de análise.

A primeira forma de análise das respostas apresentadas considerou:

- a) o enfoque no professor, por exemplo: “Um professor comprometido, fiel aos ideais de ensinar, respeitar e transformar”;
- b) o enfoque no aluno, por exemplo: “É transmitir aos alunos conhecimentos, mas não só isso, ajudá-los a ser críticos, ter caráter, lutar por seus direitos, ter uma identidade”.

A segunda forma usada na análise considerou o âmbito de realização do bom professor, segundo a definição dos participantes, em três categorias:

- a) no ambiente acadêmico, por exemplo: “Ser um bom profissional regente de classe significa seguir um planejamento adequado ao nível de aprendizagem dos alunos, cumprindo o Plano de Trabalho Docente (PTD), os horários e os combinados estabelecidos no regimento escolar”;
- b) na relação do aluno com o conhecimento, por exemplo: “Oportunizar ao aluno ter o melhor rendimento possível”;
- c) na relação do aluno com a sociedade, por exemplo: “Promover momentos em que os alunos possam questionar e discutir sobre os temas propostos; ouvir e dar valor

às opiniões dos alunos; possibilitar a criatividade, a crítica e o cuidado nas práticas reflexivas e nas práticas em geral”.

Segundo Tardif e Raymond (2000), os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a conteúdos e conhecimentos especializados, adquiridos durante a formação acadêmica, abrangendo uma diversidade de questões relacionadas ao dia a dia do trabalho docente. A experiência vivenciada na escola deve ser considerada, obviamente, aliada a uma formação acadêmica consistente e sólida, bem como a outros fatores como conhecimentos sociais partilhados com os alunos. Nesse sentido, sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho se configuram como um fator relevante para a sua prática pedagógica. Os autores ainda afirmam que a inserção na carreira do magistério exige saberes práticos específicos aos lugares de trabalho.

A primeira categoria de análise indicou estilos de liderança estatisticamente diferentes para os dois grupos ($\chi^2=14,93$, $gl=3$, $p=0,002$). A figura 1 apresenta a relação entre os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes e as respostas dadas pelos professores sobre o que é ser um bom professor, com enfoque nele próprio e com enfoque no aluno.

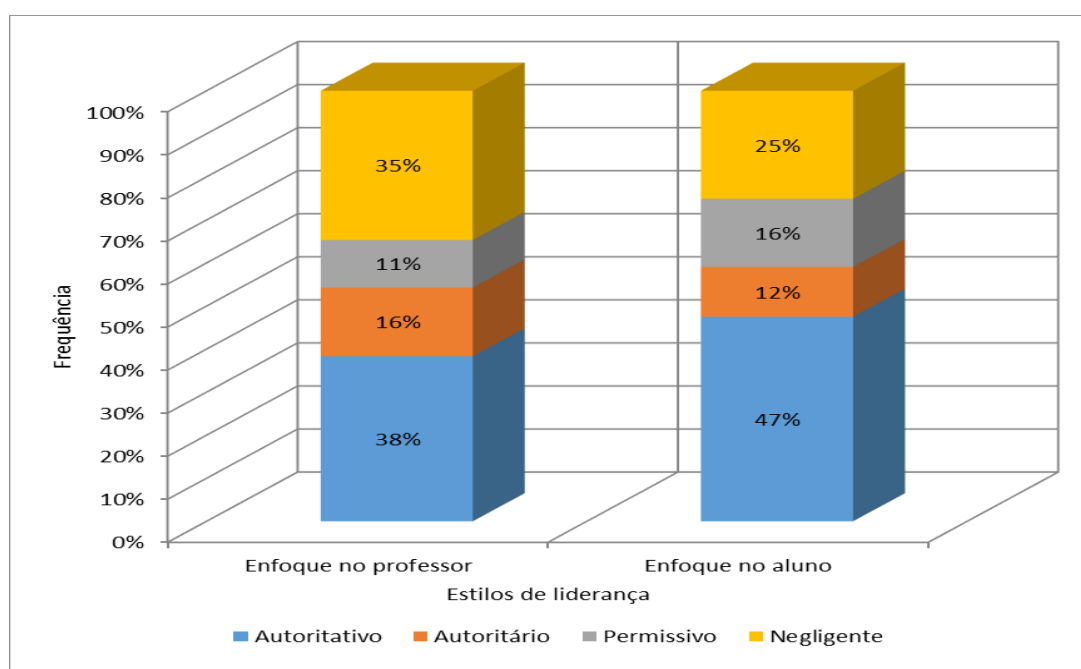


Figura 1 – Relação entre os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes e as respostas dadas pelos professores sobre o que é ser um bom professor, com enfoque no professor e no aluno ($\chi^2=14,93$, $gl=3$, $p=0,002$).

Fonte: elaborado pelo primeiro autor.

Como pode ser observado na figura 1, os professores que apontaram que ser bom professor é ter atitudes em sala de aula com enfoque no aluno são percebidos pelos alunos como mais autoritativos e menos negligentes, porém um pouco mais permissivos, enquanto

que aqueles professores que consideraram, em suas respostas, atitudes em sala de aula com enfoque no próprio professor, foram percebidos pelos alunos como mais autoritários e negligentes. Os resultados sugerem que os alunos percebem melhor aquele professor preocupado com os conteúdos que deve ministrar, mas que também esteja atento em relação às dificuldades apresentadas na classe, à capacidade crítica e identidade de cada um dos seus alunos.

Segundo Cunha (2012), para entender o que é ser bom professor faz-se necessário que esse profissional conheça o contexto histórico-social no qual seus alunos estão inseridos. Fazendo uma relação entre o que escreve Cunha (2012) e os resultados desta pesquisa onde os alunos perceberam os professores mais autoritativos quando têm características em suas aulas, com enfoque no aluno, o que mais chama a atenção é a presença de características afetivas na relação professor-aluno, presente quase que na totalidade das respostas dadas pelos alunos quando também questionados sobre o que seria um bom professor. Ou seja, aqui, como na literatura pesquisada, o aluno tem preferência pelo professor afetivo e que mantém equilíbrio entre responsividade e exigência.

Quando analisadas as respostas sobre o que é ser um “bom professor”, porém destacando a presença ou não de práticas coercitivas ($\chi^2=3432$, gl=3, $p=0,000$), também com enfoque no professor e no aluno, os resultados se apresentam estatisticamente diferentes para esses dois grupos, como mostra a figura 2.

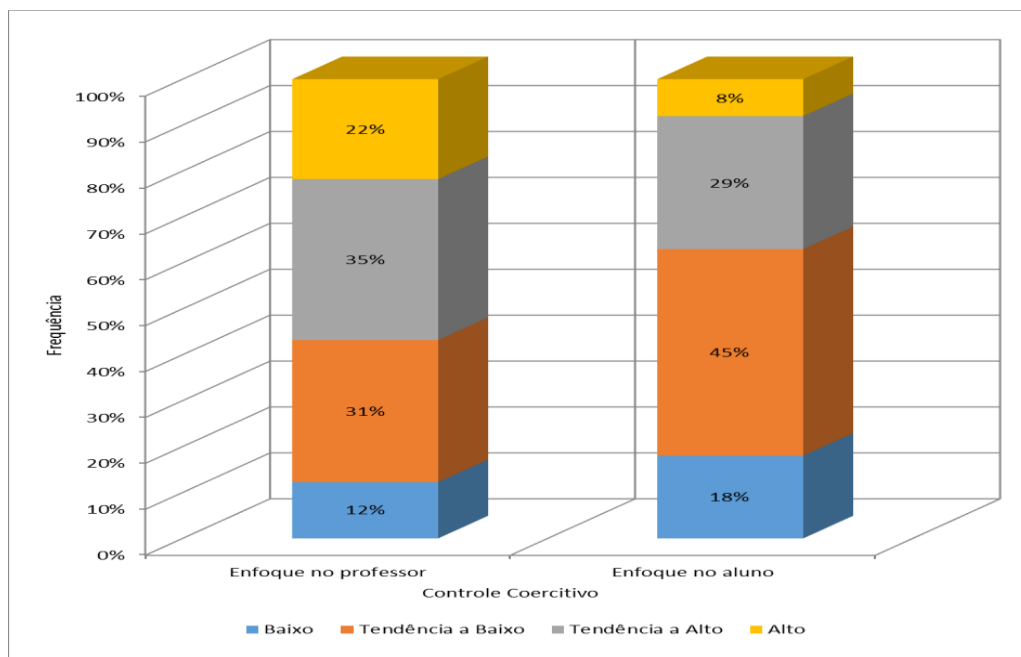


Figura 2 – Relação entre as práticas de controle coercitivo percebidas pelos alunos adolescentes e o que o professor considera ser um bom professor, com enfoque no professor e no aluno ($\chi^2=3432$, $gl=3$, $p=0,000$).

Fonte: elaborado pelo primeiro autor.

Observa-se na figura 2 que os professores são percebidos pelos alunos adolescentes com baixo controle coercitivo quando usam atitudes focadas no aluno, como por exemplo: “É transmitir aos alunos conhecimentos, mas não só isso, ajudá-los a ser críticos, lutar por seus direitos, ter uma identidade”. Assim como os alunos percebem o professor mais autoritativo e menos negligente quando ele indica, como características positivas em sala de aula, aquelas focadas no aluno. Mais uma vez, o aluno percebe que o professor usa menos coerção quando tem características com enfoque nos alunos. Para exemplificar tais características aprovadas pelos alunos, estão descritas algumas respostas dadas pelos professores: “Consegue que o aluno se aproprie do conteúdo trabalhado e faça uso do mesmo” (enfoque no aluno); “Temos que tratar nossos alunos com paciência, devemos ser compreensivos e, claro, passar o conteúdo de forma correta e planejada” (enfoque no aluno).

A segunda forma de análise das respostas, considerando o autorrelato dos professores sobre o que eles consideram “bom professor” destacou a realização profissional do professor, sendo cada resposta também classificada como 1 (enfoque no professor) ou 2 (enfoque no aluno). Predominaram respostas clássicas como: “estar sempre buscando aprimoramento na profissão, ser acessível, saber transmitir o conhecimento de forma clara” (1 – enfoque no professor); “procurar encontrar a melhor forma de trocar conhecimentos com os alunos de maneira que os mesmos sempre tenham ganhos positivos” (2 – enfoque no aluno).

São exemplos limítrofes retirados das descrições dos professores: “Conseguir transmitir aos meus alunos todos os conhecimentos necessários, dentro do currículo; independente da forma que este conhecimento é repassado, o importante é transmitir o conhecimento” (1 – enfoque no professor); “Ser aquele que transmite o conhecimento de forma imparcial, de forma clara, objetiva, simples, porém, inspirada e admirável aos olhos do aluno” (2 – enfoque no aluno).

Em seguida, as respostas sobre o que eles consideram “bom professor” foram reagrupadas em três categorias: a) no ambiente acadêmico, por exemplo: “Ser um bom profissional regente de classe significa seguir um planejamento adequado ao nível de aprendizagem dos alunos, cumprindo o Plano de Trabalho Docente (PTD), os horários e os combinados estabelecidos no Regimento Escolar”; b) na relação do aluno com o conhecimento, por exemplo: “Oportunizar ao aluno ter o melhor rendimento possível”; c) na relação do aluno com a sociedade, por exemplo: “ouvir e dar valor às opiniões dos alunos; possibilitar a criatividade”.

Os resultados obtidos, considerando a relação entre estilo de liderança do professor percebido pelos alunos adolescentes e as respostas dos professores sobre o significado de “bom professor”, agrupados nas categorias ambiente acadêmico, conhecimentos e aplicação em sociedade, estão dispostos na figura 3.

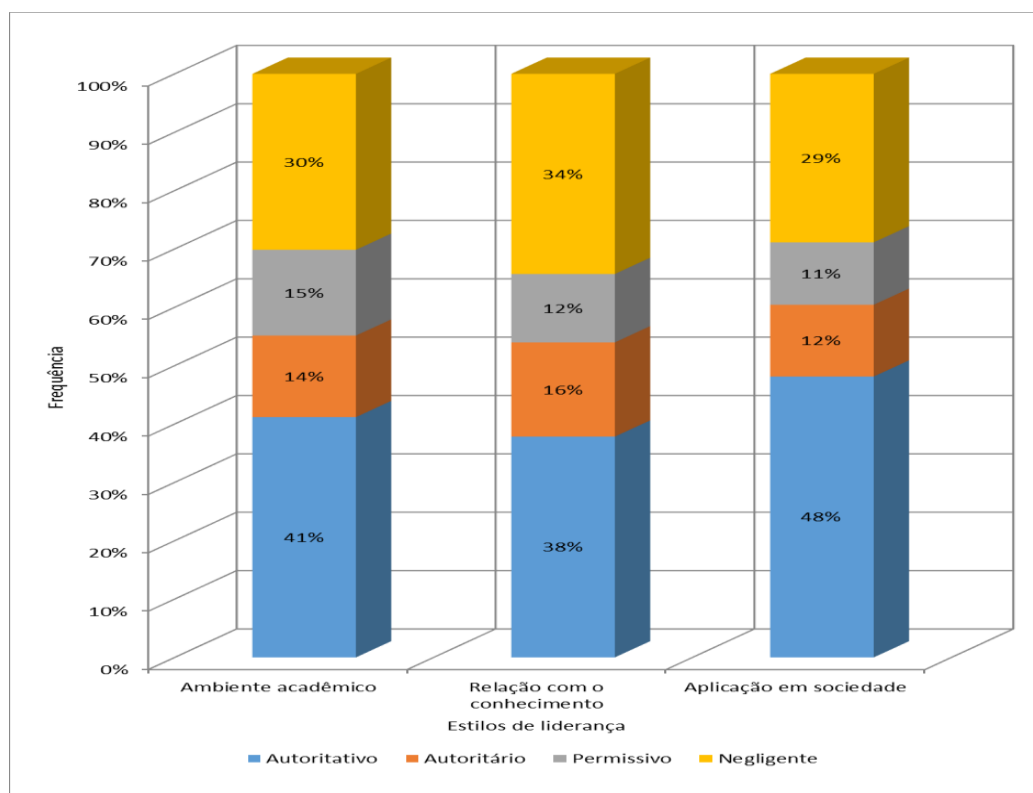


Figura 3 – Relação entre os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio e as respostas do professor sobre o que significa ser bom professor, agrupadas em categorias ($\chi^2=8,28$, gl=6, $p=0,218$).

Fonte: Elaborado pelo primeiro autor,

Os resultados apresentados indicam uma tendência de diferenciação sobretudo no terceiro grupo: aplicação em sociedade ($\chi^2=8,28$, gl=6, $p=0,218$). Ou seja, para os alunos, o “bom professor” não é aquele que apresenta características relacionadas ao conhecimento, mas sim quando têm aplicação em sociedade (por exemplo: “Ouvir e dar valor às opiniões dos alunos”). Os professores classificados com melhor frequência como autoritativos, de acordo com a percepção dos alunos, foram aqueles que apresentaram mais respostas de que o “bom professor” é aquele que considera mais relevante entre suas características positivas a aplicação em sociedade. Outros exemplos descritos pelos professores confirmam estas afirmações: “Promover momentos em que os alunos possam questionar e discutir sobre os temas propostos”; “Possibilitar a criatividade, a crítica e o cuidado nas práticas reflexivas e nas práticas em geral”; “Ter compromisso com a formação integral do aluno, procurando atrelar sempre o conteúdo ou o máximo possível à sua prática social”.

Segundo Libâneo (1994), o primeiro compromisso da atividade profissional docente é certamente contribuir para que os alunos se tornem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho e na vida cultural e política na sociedade. O trabalho docente visa também à

mediação entre a sociedade e os alunos. Segundo ele, como toda profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos por meio da percepção dos alunos adolescentes do ensino médio, comparada ao que os professores também percebem sobre seus estilos de liderança, indicam, conforme se esperava, que é possível uma discussão considerando também o que os alunos observam na sala de aula e as práticas realizadas pelos seus professores. Desta forma, o presente estudo se faz importante no sentido de evidenciar a existência de uma relação muitas vezes contraditória entre a prática docente e o que os alunos adolescentes percebem.

Segundo a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio, planejar as aulas e se preocupar com o rendimento dos alunos é importante, porém não é suficiente. Faz-se necessário que o professor desenvolva características em sala de aula que deem conta de outras questões, dentre as quais que eles (alunos) possam aplicar o conhecimento adquirido em sua vida cotidiana em sociedade. O ensino, por mais simples que pareça, envolve uma atividade complexa, sendo influenciado por condições internas e externas. Conhecer estas condições é fator fundamental para o trabalho docente. Ainda de acordo com Cunha (2012), o bom professor é aquele que percebe os alunos como sujeitos ativos em suas aulas, preocupados com o seu aprendizado; ou seja, um professor mais autoritativo, portanto responsivo, exigente e com menos controle coercitivo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. S. de. A atuação do professor coordenador diante dos conflitos na escola pública. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 6, n. 3, p. 435-440, 2009.
- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. *O professor em sala*. São Paulo: Editores Associados, 1990.
- BATISTA, A. P. *Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores*. 2013. 178 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2013_Ana%20Priscila%20Batista.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.
- BAUMRIND, D. Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*, California, EUA, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966.

BENTO, A. V. Liderança contingencial: os estilos de liderança de um grupo de professores do ensino básico e secundário. In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. *Educação em tempos de mudanças*. Funchal, Portugal: Grafimadeira, 2008. p. 129-137.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*: Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

BZUNECK, J. A.; SALES, K. F. S. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico USF*, Londrina, n. 3, p. 307-315, 2011.

CABRAL, F. M. S.; CARVALHO, M. A. V.; RAMOS, R. M. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: Um desafio a superar. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 327-335, 2004.

CHARTIER, E. *Reflexões sobre educação*. São Paulo: Saraiva, 1978.

COSTA, F. T. da; TEIXEIRA, M. A.; GOMES, W. B. Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 465-473, 2000.

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIXO, E. M. P. O bom professor: Olhares de crianças do 1º ciclo. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, Portugal, n. 9, p. 209-210, 2007.

GARCIA, A. *O professor/educador como gestor da autoridade e dos afetos no processo de ensino-aprendizagem*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.15/1038>>. Acesso em: 2 set. 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

KOEHLER, S. M. F. *Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno*. 2002. Disponível em: < <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO/violencia%20psicologica%20-%20um%20estudo%20do%20fenomeno%20na%20relacao%20professor-aluno.pdf> >. Acesso em: 12 out. 2015.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LINS, T. C. D. S. *Práticas educativas maternas e problemas internalizantes em pré-escolares*. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14512>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-75.

MACCOBY, E.; MARTIN, J. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: HETHERINGTON, E. M.; MUSSEN, P. H. (Org.). *Handbook of child psychology*: v. 4. Socialization, personality, and social development. 4. ed. New York, NY: Wiley, 1983. p. 1-101.

MARTINELLI, S. C. Construção de uma medida de avaliação da relação professor-aluno [Resumos]. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO, PRÁTICA E PESQUISA, 2., 2005, Gramado. *Anais...* Gramado: IBAP, 2005.

MARTINELLI, S. D. C.; SCHIAVONI, A.; BARTHOLOMEU, D. Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 119-129, 2009.

MATOS, M. A.; DANNA, M. F. *Ensinando observação: Uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Edicon, 1999.

MEIRIEU, P.; QUEIROZ, S. S. de. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENEZES-FILHO, N. A. *Os determinantes do desempenho escolar do Brasil*. São Paulo: Instituto Futuro Brasil, 2007.

MIZUKAMI, M. D. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

NEWMAN, K. et al. Relationships between parenting styles and risk behaviors in adolescent health: an integrative literature review. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 142-150, 2008.

NOVAIS, E. L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 15-51, 2012.

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: HÜBNER, M. M.; MARINOTTI, C. *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004. p. 11-32.

PIAGET, J. Problemas de epistemologia genética. In: _____. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 211-271.

ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, 1977.

SIDMAN, M. *Coerção e Suas Implicações*. Tradução de M. A. Andrey e T. Sério. Campinas: Livro Pleno, 1995.

SILVA, M. J. *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão, 2010.

SILVA, O. G. da; NAVARRO, E. C. A Relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, Barra do Garças, v. 2, n. 8, p. 95-100, 2012.

SKINNER, B. F. *Sobre o Behaviorismo*. Tradução de M. P. Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1974.

SMITH, S. C.; PIELE, P. K. (Ed.). *School leadership: Handbook for excellence in student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.

SOARES, T. M. et al. A Expectativa do Professor e o Desempenho dos Alunos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 157-170, 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.