

Representação sócio-psicológica dos estilos comportamentais nas actividades educativas e da docência

Fernando Oliveira Pereira

Palavras-chave

Representações sócio-psicológicas; estilos comportamentais; actividade educativa.

Resumo

Este estudo aborda as imagens ou representações de carácter sócio-psicológico que as pessoas formam, ou têm, dos estilos comportamentais da actuação dos profissionais que realizam actividades educativas e de docência. Foi aplicada uma metodologia baseada num questionário que, pela sua estrutura e instruções fornecidas aos inquiridos, reflectia cinco estilos de actuação comportamental: expressivo; interpessoal; laboral; emocional e intelectual.

Conclui-se, que as imagens ou representações que os alunos do 1º ano dos cursos de educação e docência têm dos seus próprios estilos comportamentais diferem daqueles que têm dos profissionais de educação de infância e dos docentes dos 1º e 2º ciclos do ensino básico.

Além disso, também, foram encontradas diferenças nas representações que têm dos profissionais de educação de infância e dos de docência dos 1º e 2º ciclos.

Title

Social-psychological representations of behavioral styles in educational and teaching activities

Key words

Socio-psychological representations, behavioral styles, teaching activity.

Abstract

This study looks at the pictures or representations of socio-psychological nature which people build or possess of the behavioral styles of the professionals involved in educational and teaching activities. Was applied a methodology based on a questionnaire that, by its structure and instructions to respondents, reflected five types of behavioral performance: expressive, interpersonal, working, emotional and intellectual. It is concluded that the images or representations that the students of the 1st year of the education and teaching courses have of their own behavioral styles differ from those that were found among the professionals in early childhood education and the teachers of 1st and 2nd cycles of basic education. In addition, differences were found in the representations which these students have of the professionals of early childhood education and of the teachers of 1st and 2nd cycles.

1 Introdução

No decurso do processo histórico da vida em sociedade e em grupo, o ser humano, baseado nas leis do desenvolvimento psicológico, social, pessoal, foi submetido à acção dos processos de socialização e enculturação, pelos quais interiorizou padrões de identificação à sociedade, à cultura, aos grupos, às classes, às profissões. Daí que cada ser humano no processo de interacção e comunicação social, intergrupar, interpessoal, intrapessoal, construa imagens psicológicas e representações sociais das categorias de ordem sócio-cultural, constituintes do mundo envolvente (Anzieu & Martin, 1968; Abric, 1989; Rodrigues, 1991). Nestas categorias entram as profissões ou actividades profissionais, exercidas por pessoas que se identificam e são identificadas, com elas, pelos outros. Portanto, através dos processos de objectivação, ancoragem e identificação, constroem-se imagens e representações sócio-profissionais das actividades, das pessoas que as executam e das formas ou estilos como as realizam; influenciando atitudes e comportamentos para com essas categorias (Doise, Deschamps & Mugny, 1980; Leyens, 1981). Assim, nasce a decisão de investigar: quais, como e em que medida as imagens e representações que temos dos estilos de actuação dos profissionais de educação e docência influenciam as opiniões, ideias, atitudes e comportamentos das pessoas que as detêm.

2 Enquadramento teórico

As imagens ou representações constituintes do conhecimento interior, que as pessoas têm dos estímulos, objectos, fenómenos, relações, comportamentos, existentes no mundo à sua volta, têm sempre um cunho subjectivo, influenciado pelo estado emocional e pelo seu

sistema de categorização, formado no processo histórico-individual ontogenético, do próprio sujeito, emergindo da forma como ele percebe, compreende ou interpreta os factos.

A subjectivação, como processo de construção e reconstrução, é, simultaneamente, origem e consequência do processo de individuação, partindo da rearticulação da instrumentalidade e da identidade em que o próprio sujeito se define e valoriza, em conformidade com o quadro de relações sociais, no qual se encontra comprometido; passando pela actuação do indivíduo como actor das orientações e transformações da vida social (Touraine, 1997).

No mundo em que vivemos, existem objectos cuja estrutura não é de natureza física e objectiva, mas de natureza sócio-cultural, reflectindo, em si, características formadas no processo de interacção social dos seres humanos; que, por seu turno, é influenciado pelas representações acumuladas ao longo do processo histórico-social de evolução e desenvolvimento da humanidade, em conformidade com os sistemas geracionais das sociedades e dos grupos referenciais, aos quais as pessoas estão afectas, pertencem e identificam-se (Leyens, 1981; Doise, 1984).

No que respeita à construção da identidade do género, esta transcende o género físico-biológico, reflectindo, através do desempenho de papéis, padrões de referência, de carácter sócio-cultural, estabelecidos pela sociedade ou pelos grupos de pertença para com os seus membros, definindo comportamentos, vestuários, modos de estar e de se relacionar (Louro, 1996; Rodrigues, 2003).

Daí o conceito de representação social como categoria do conhecimento, eminentemente formada e partilhada, social e culturalmente, no processo de comunicação interindividual e intergrupar (Jodellet, 1984; Moscovici, 1984; Doise, 1984; Leyens, 1981; Vala, 1993).

Quanto à sua funcionalidade as representações sociais são concepções sociais (conhecimentos práticos) que têm por finalidade di-

ferenciar e orientar o processo comunicativo (Jodelet, 1984) e organizar as relações entre os actores sociais (Doise, 1990).

Portanto, as representações sociais são estruturas predisponentes que orientam e dirigem os comportamentos num determinado sentido.

Daí que as diferenciações sociais, as clivagens, as relações de poder reflectir-se-ão na construção de representações sociais diferenciadas do mesmo objecto, por pessoas diferentes, sendo constatáveis os seus registos a vários níveis como o dos sistemas de orientação, seja no plano das normas e valores, seja no plano das atitudes e motivações. Tanto que a constatação de diferenças de opinião, de atitudes, de comportamentos pode ser verificada em função de variáveis como as crenças, as referências ideológicas, os valores de orientação, a área profissional, o grupo profissional, etc. (Moscovici, 1984; Vala, 1993; Negreiros, 1995).

No decorrer do processo histórico da educação assistiu-se a mudanças significativas nas funções exigidas aos profissionais, nomeadamente aos docentes. Na educação tradicional o docente era visto como um intermediário ou um treinador e na Educação Nova como um organizador do contexto, acompanhando o aluno (Aparecida & Silva, 1989. *In*: Peterson, 2003).

Portanto, em épocas diferentes exigiam-se perfis diferentes do docente; sendo que a sua primeira configuração é realizada em conformidade com o enquadramento político-institucional do momento; as finalidades educativas e o modo de gestão do sistema educativo de um determinado país ou escola. A seguinte estruturação da configuração do perfil deve contemplar elementos como o sexo, a idade, as habilitações literárias e a formação pedagógica adquirida; por conseguinte, o perfil do docente caracteriza-se pelo que deverá saber (*homo sapiens*), fazer (*homo faber*) e ser (*homo socialis*) no final da sua formação (Peterson, 2003).

É comum à maior parte dos autores que investigam a actividade docente a partilha da ideia que o tipo de profissionalização é o problema básico da formação dos professores. Por isso, é imprescindível fazer uma reflexão objectivante sobre a longa trajectória da profissão docente com a finalidade de encontrar os sinais da sua identidade profissional. Daí, que à questão: “quem são os professores?”, a resposta poderá apresentar graus diferentes de facilidade ou dificuldade. Fácil, quando a resposta é formulada com base nas experiências escolares que viveu, mais ou menos prolongadas, nas quais as observações continuadas dos modos e formas de comportamento dos professores, e do seu desempenho da actividade docente permitiram formar uma ideia sobre o que é a actividade docente em diversos níveis educativos e em áreas disciplinares diferentes. Difícil, quando a resposta é formulada a partir da análise da imensa quantidade de informação disponível sobre a profissão docente, conduzindo à formação de uma imagem do docente mais complexa, configurada por meio de diferentes perspectivas, assentes em vários níveis de profundidade do conhecimento, tornando a resposta mais objectiva do que aquela que se fundamentou, exclusivamente, na perspectiva da experiência escolar comum, senso comum, por si vivida na condição de aluno e observador fora do sistema educativo (Montero, 2005).

Daqui, ficou demonstrada a tendência para definir a profissão docente com base em factores problemáticos; até porque os próprios professores reconhecem que são profissionais definidos em função de factores qualificadores da actividade vocacional demasiado práticos e rotineiros, escasseando a valorização dos seus conhecimentos pedagógicos (Montero, 2005).

A mesma autora faz referência, baseando-se noutros investigadores, que o quadro pouco atractivo da prática da actividade docente conduz à defesa da profissão docente recorrendo a características

como fragmentação, corporativismo, insatisfação profissional, mal-estar docente, debilitação do compromisso profissional, ausência de reflexão crítica; conclui que estes factores de âmbito negativo conduziram à paradoxalidade da profissão docente, repercutindo-se na identidade e na auto-estima profissional e, ainda, na desmotivação (Montero, 2005; Jesus, 2000).

“Mais do que uma profissão desprestigiada aos “olhos dos outros”, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior, a ausência de um projecto colectivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de “funcionários” do que de “profissionais autónomos”” (Nóvoa, 1992: 4).

Há vários factores que, ao longo dos tempos, contribuíram para a desvalorização e perda de prestígio da actividade docente. Por um lado, factores ligados às mudanças sócio-económicas que conduziram à crise das motivações profissionais, nomeadamente o facto de para muitos docentes a actividade profissional ser vista, apenas, como forma de subsistência; o aumento progressivo das expectativas de controlo, situando-se em factores de ordem externa ao sujeito, traduzindo-se no menor empenho profissional do docente; por outro, as incertezas que os jovens têm relacionadas com o futuro profissional e a facilidade de acesso aos prazeres imediatos, reflectindo-se nas motivações para o trabalho e conduzindo à redução ou eliminação das perspectivas temporais de futuro (Nuttin, 1980; Pereira, 1989; Jesus, 2000).

Portanto, a desvalorização do trabalho conduziu às condições em que os menos qualificados constroem a sua identidade, baseando-se noutras coisas, que não propriamente o trabalho, e os mais qualificados constroem-na com base na referência da actividade profissional, por vezes, até sobrevalorizando-a (Jesus, 2000).

Outros factores relacionados com o contexto social da profissão

docente também influenciam a desmotivação, a perda de prestígio e a representação dessa actividade profissional. Um deles assenta no facto histórico de, no passado, os professores primários e os padres terem sido agentes culturais em aldeias e vilas, enquanto os professores do ensino secundário, que era a partir do equivalente ao actual 5º ano, estarem relacionados às elites sociais das cidades. Outro está ligado à democratização, à massificação e obrigatoriedade do ensino, ao impacto dos meios de comunicação social que contribuíram para a desvalorização dos conhecimentos obtidos na escola; o rápido crescimento do número de professores, havendo nalguns baixo nível de qualificação científica e pedagógica. A profissão docente tornou-se pouco selectiva, permitindo que fosse desempenhada por pessoas que não possuíam habilitações suficientes ou adequadas; foram condições que fomentaram o surgimento de representações sociais estereotipadas, reflectidas na seguinte frase: “qualquer um pode ser professor”. O factor geral e comum a todos os outros, contribuindo para o desprestígio da profissão docente concerne às mudanças sociais de orientação e valorização das pessoas (Jesus, 2000).

De há uns tempos, talvez desde os anos 80 do séc. XX à actualidade, e principalmente em Portugal, aos factores que conduziram à desmotivação e desprestígio da actividade docente, acima mencionados, outros se acresceram e passaram a ter enorme relevância. Com a democratização da sociedade, e consequentemente do ensino, as oportunidades de acesso à obtenção de uma profissão de nível superior (entenda-se pela conclusão do sistema de ensino superior) subiram exponencialmente, ao ponto de existirem muitos mais candidatos a determinados cursos que as vagas disponíveis para os frequentarem. Fenómeno que sucede ano após ano. Então acontece, frequentemente, que os cursos de acesso à actividade docente não são a primeira, nem muitas vezes a segunda ou a terceira escolhas dos candidatos. Estes nem nunca pensaram ser docentes. Mas foi a

possibilidade, e até talvez única para alguns, de uma realidade com que se depararam. A verdade é que depois de tudo isto enveredaram mesmo pela actividade docente, mas durante anos de percurso as suas motivações e orientação de valores estruturantes da representação psicológica da actividade preferencial quedou-se sempre outra, que não a da educação e docência. É provável que também estes aspectos contribuam para a desmotivação e não identificação pessoal e profissional de uma quanta parte dos docentes. E, conseqüentemente, pelas formas de interacção e comunicação acerca da actividade docente também podem exercer influência sobre o processo de construção das imagens e das representações sócio-psicológicas nas pessoas que não têm como profissão essa actividade.

Além de tudo isso, as mudanças operadas, ao longo do processo histórico-social, no sentido da escola e dos objectivos da educação escolar fizeram-se acompanhar por mudanças na estrutura do perfil do professor e, também, no estilo e estratégias e modos de apresentação dos conhecimentos, passando progressivamente de transmissor pelo método expositivo a moderador e facilitador da aprendizagem.

Daqui conclui-se que sendo os educadores e os professores pessoas onde a personalidade, em interacção, é influenciada e modifica-se no processo adaptativo às condições, circunstâncias e situações, que se estruturam no processo histórico-geracional, também os estilos personalístico-comportamentais sofrem mudanças e, conseqüentemente, a imagem e as representações sociais que produzem nos outros.

A reflexão sobre a problemática das mudanças operadas no sistema educativo e nos seus actores intervenientes, docentes, serviu de fundamento à colocação da hipótese de trabalho, que consiste na pesquisa das diferenças existentes entre as imagens ou representações sócio-psicológicas que as pessoas têm, ou constroem, dos estilos personalístico-comportamentais dos educadores de infância e

dos professores.

3 Caracterização metodológica da investigação

3.1 Caracterização da amostra

A amostra é constituída, na sua totalidade, por 54 sujeitos. Todos eles se encontravam, no momento, na condição de alunos; distribuindo-se por dois conjuntos. Um deles (43%), formado pelos alunos do 1º ano do curso de *Educação de Infância e Professores do 1º ciclo*, sendo que muitos destes alunos já estavam no mundo laboral, desempenhando funções de auxiliares de educação no ensino pré-escolar, a maioria, e escolar do 1º ciclo. O outro (57%), eram alunos do curso de *Complementos de Formação Científico-Pedagógica do 1º ciclo*. A média de idades do grupo é de 35,83 anos. A idade mínima dos sujeitos é de 20 anos e a máxima de 53 anos. Sendo a maioria dos sujeitos do sexo feminino, havendo um número muito escasso do sexo masculino.

Os alunos do curso de *Complementos de Formação* já eram professores do 1º ciclo há vários anos, variando entre os 8 e os 32 anos de actividade profissional.

3.2 Metodologias de investigação

A revisão da literatura científica demonstra que a identificação, as imagens e as representações, que as pessoas têm dos objectos, fenómenos ou categorias, essencialmente nos planos psicológico e sócio-psicológico, não são construções estáticas. Portanto, são entidades estruturais com grau significativo de dinamismo. Dependendo as suas formações, construções, reconstruções ou modificações, da

informação recebida pelo sujeito, ou que lhe é fornecida e, também, do seu sistema de referência, implicando conhecimentos, valores, interesses, motivações, etc., em suma, da estrutura funcional das suas consciências social e pessoal.

Então, as imagens ou representações, fazendo parte do mundo interior do sujeito influem os seus comportamentos e as suas atitudes para com as diversas categorias sociais constituintes do mundo exterior que o rodeia. Daqui emanou a hipótese de trabalho formulada e, com base nela, as diversas questões de investigação a seguir:

1- As imagens ou representações de si serão diferentes daquelas que tem dos educadores e dos professores?

2- As imagens ou representações que tem dos educadores e dos professores serão diferentes?

3.3 Instrumentos metodológicos da investigação

Conceptualmente, o ser humano é um sistema bio-psico-social que funciona a vários níveis desde a mais recôndita unidade atômica, molecular, biológica, passando por níveis fisiológico, psicofisiológico, psicológico, psicossocial, social, cultural, ideológico, etc. (Lomov, 1984; Pereira, 1987).

Gordon Allport elegeu o indivíduo como unidade básica de análise da personalidade (Allport, 1990). Desde aí sucederam-se as investigações na procura de uma estrutura básica uniforme, na qual se baseasse o funcionamento da personalidade. Essa estrutura foi definida na qualidade de traços de personalidade. Seguindo-se a procura das dimensões espaciais, através das quais seria possível descrever a personalidade: foi encontrado o modelo dos Cinco Grandes Factores (John, 1990).

No entanto, as investigações foram-se multiplicando e demonstraram que, além do aspecto que abordava a personalidade em cinco dimensões básicas, havia um outro aspecto que reconhecia a exis-

tência de inúmeras perspectivas do “Eu”, permitindo construir aquilo que designaram por Perfil de Personalidade de Berkeley (Harary & Donahue, 1996).

Consequentemente, os autores com base em investigações suas, aplicadas à prática, construíram um instrumento constituído por 35 questões que, em termos de organização linguística, são conceitos ou frases curtas e simples de fácil compreensão. Sendo cada frase um estímulo indutor de actualização reflexiva orientada para a avaliação do fenómeno induzido, em conformidade com cinco variantes possíveis: discordo totalmente; discordo; não concordo nem discordo; concordo; concordo totalmente, permitindo fazer uma atribuição numérica equivalente ao grau de concordância ou discordância semântica. Assim, os mesmos autores, das 35 questões formaram grupos de sete questões, construindo as cinco dimensões básicas da personalidade. Referindo que estas dimensões reflectem padrões amplos do modo como os estilos de personalidade individual diferem. Portanto, cada dimensão corresponde a um estilo de personalidade: 1. estilo expressivo, representa o grau de expressividade do sujeito, indo da introversão à extroversão; 2. estilo interpessoal, relacionado com as manifestações de cordialidade nas relações interpessoais; 3. estilo de trabalho, reflecte as manifestações de responsabilidade, escrupulosidade e dedicação às actividades em que intervêm; 4. estilo emocional, mostra o grau de intensidade emocional nas suas manifestações, indo dos estados de tensão ao domínio tranquilo, da instabilidade à estabilidade emocional; 5. estilo intelectual, referindo-se ao empenho do sujeito em objectivos de natureza criativa e estética, intelectualizando as atitudes e relações com o mundo dos objectos e fenómenos.

Este instrumento metodológico é designado de método reflexivo, porque recorre à interpretação que o sujeito faz dos objectos que lhe são apresentados pelas instruções, permitindo traçar um mapa

psicológico do seu “Eu” privado ou público, ou da sua actuação em diversas situações, ou ainda como os outros o vêem a si (Harary & Donahue, 1996). Portanto, é uma metodologia que permite comparar percepções e representações entre o modo como se vê e o modo como é visto pelos outros.

Já F. Oliveira Pereira tinha proposto, em 1987, que as manifestações psicológicas, ou os comportamentos humanos, fossem analisadas a vários níveis, do mesmo continuum vertical de um modelo reflectido numa pirâmide quadrangular; em que as categorias da ciência psicológica podem ser concebidas como unidades estruturais do funcionamento do sistema a níveis diferentes, mas reflectindo em si a influência actuante, pela via processual, dos diversos aspectos estruturantes do sistema psíquico; como sejam as estruturas: cognitiva, emocional, motivacional e volitiva (Pereira, 1987).

A escolha desta metodologia revelou-se-nos adequada porque permite através da reflexão subjectiva-objectiva, não consciente-consciente, do sujeito, conceber uma imagem ou representação psicológica de um fenómeno, comportamento, pessoa, actividade, etc. com um grau significativo de flexibilidade para transformar a instrução no estímulo indutor, que no plano psicológico se converte no núcleo integrador da formação da imagem ou representação solicitada, chamando a si toda a informação externa e interna disponíveis, ao seu alcance, nesse momento.

Para estabelecer diferenças perceptivo-representacionais, entre categorias, recorreremos ao aparelho da matemática estatística, utilizando, essencialmente, variáveis como médias aritméticas, desvio-padrão, critério t-student, por intermédio do programa SPSS (Pestana & Gageiro, 2000).

4 Exposição dos resultados

O Bloco I é constituído pelos quadros 1, 2, e 3; estes inscrevem os resultados das comparações das imagens ou representações que os alunos dos cursos de educação e docência têm de si próprios e dos profissionais de educação de infância e dos docentes dos 1º e 2º ciclos, quanto aos estilos personalístico-comportamentais.

Quadro 1
Comparação das representações dos estilos personalístico-comportamentais de Si e dos Educadores de Infância.

Tipos de Representação Estilos	Representação do estilo comportamental de si		Representação do estilo comportamental dos Educadores de Infância		Diferença de Médias	Critério <i>t Student</i>	Nível de Significação <i>p</i> <
	M	DP	M	DP			
N= 54							
Expressivo	20,09	5,54	26,44	3,69	- 6,35	- 7,679	0,000
Interpessoal	24,09	3,80	25,65	3,81	- 1,56	- 2,039	0,046
Laboral	25,19	4,77	28,31	4,59	- 3,13	- 3,569	0,001
Emocional	19,39	5,67	26,35	4,05	- 6,96	- 7,588	0,000
Intelectual	23,61	4,79	26,89	3,97	- 3,28	- 4,938	0,000

No quadro 1 a representação sócio-psicológica que os alunos dos cursos de educação e docência têm dos educadores de infância, é que os percebem como possuidores de estilos comportamentais mais expressivos, mais estáveis, emocionalmente, e de maior abertura intelectual estética de espírito do que a representação que fazem de si próprios (*p*< 0,000); quanto à cordialidade e responsabilidade no trabalho e nas relações interpessoais também há diferenças, com vantagem para os educadores, mas a níveis de significância estatística, mais baixos (*p*< 0,05 e *p*< 0,001 respectivamente).

Quadro 2
Comparação das representações dos estilos personalístico-comportamentais de Si e dos Docentes do 1º ciclo.

Tipos de Representação Estilos	Representação do estilo comportamental de si		Representação do estilo comportamental dos Docentes do 1º Ciclo		Diferença de Médias	Critério <i>t</i> Student	Nível de Significação $p <$
	M	DP	M	DP			
N= 54							
Expressivo	20,09	5,54	24,98	3,92	- 4,89	- 5,809	0,000
Interpessoal	24,09	3,80	25,09	4,24	- 1,00	- 1,405	-
Laboral	25,19	4,77	28,69	4,84	- 3,50	- 3,881	0,000
Emocional	19,39	5,67	25,07	3,93	- 5,69	- 6,832	0,000
Intelectual	23,61	4,79	27,00	4,08	- 3,39	- 5,459	0,000

No quadro 2 verifica-se que a representação que os alunos concebem dos docentes do 1º ciclo consiste na percepção destes, apresentando estilos comportamentais mais expressivos, mais responsáveis, na sua forma de execução laboral, mais tranquilos e estáveis emocionalmente e de espírito estético mais criativo do que a imagem que têm de si próprios ($p < 0,000$); no que concerne ao estilo interpessoal os docentes são mais cordiais que os alunos, mas não existe diferença estatística significativa.

Quadro 3
Comparação das representações dos estilos personalístico-comportamentais de Si e dos Docentes do 2º ciclo.

Tipos de Representação Estilos	Representação do estilo comportamental de si		Representação do estilo comportamental dos Docentes do 2º Ciclo		Diferença de Médias	Critério <i>t</i> Student	Nível de Significação $p <$
	M	DP	M	DP			
N= 54							
Expressivo	20,09	5,54	23,72	3,45	- 3,63	- 4,311	0,000
Interpessoal	24,09	3,80	23,04	4,31	1,06	1,327	-
Laboral	25,19	4,77	27,65	5,03	- 2,46	- 2,549	0,014
Emocional	19,39	5,67	25,07	4,31	- 5,69	- 6,163	0,000
Intelectual	23,61	4,79	24,87	4,79	- 1,26	- 1,559	-

No quadro 3 os alunos representam sócio-psicologicamente os docentes do 2ª ciclo como sendo mais expressivos no sentido da extroversão, mais tranquilos e emocionalmente mais equilibrados do que a imagem que têm de si próprios, os alunos ($p < 0,000$); também são os docentes mais responsáveis nos trabalhos de execução das suas tarefas ($p < 0,01$); contudo, não há diferenças significativas quanto aos estilos: interpessoal e intelectual criativo.

O Bloco II é constituído pelos quadros 4, 5 e 6; onde são apresentados os resultados relativos à comparação das representações dos estilos personalístico-comportamentais entre educadores de infância, docentes do 1º ciclo e do 2º ciclo.

Quadro 4
Comparação das representações dos estilos personalístico-comportamentais dos Educadores de Infância e dos Docentes do 1º ciclo.

Tipos de Representação Estilos	Representação do estilo comportamental dos Educadores de Infância		Representação do estilo comportamental dos Docentes do 1º Ciclo		Diferença de Médias	Critério <i>t Student</i>	Nível de Significação $p <$
	M	DP	M	DP			
N= 54							
Expressivo	26,44	3,69	24,98	3,92	1,46	3,315	0,002
Interpessoal	25,65	3,81	25,09	4,24	0,56	1,025	-
Laboral	28,31	4,59	28,69	4,84	- 0,37	- 0,777	-
Emocional	26,35	4,05	25,07	3,93	1,28	2,532	0,014
Intelectual	26,89	3,97	27,00	4,08	- 0,11	- 0,237	-

O quadro 4 mostra que a representação sócio-psicológica concebida, pelos alunos dos cursos de educação e docência, relativamente aos estilos personalístico-comportamentais dos educadores de infância comparado com os dos docentes do 1º ciclo do ensino básico é que aqueles são mais expressivos ($p < 0,002$) e emocionalmente mais estáveis ($p < 0,01$); não são detectadas diferenças significativas quanto aos estilos: interpessoal, laboral e intelectual.

Quadro 5
Comparação das representações dos estilos personalístico-comportamentais dos Educadores de Infância e dos Docentes do 2º ciclo.

Tipos de Representação Estilos	Representação do estilo comportamental dos Educadores de Infância		Representação do estilo comportamental dos Docentes do 2º Ciclo		Diferença de Médias	Critério <i>t Student</i>	Nível de Significação $p <$
	M	DP	M	DP			
N= 54							
Expressivo	26,44	3,69	23,72	3,45	2,72	5,991	0,000
Interpessoal	25,65	3,81	23,04	4,31	2,61	4,317	0,000
Laboral	28,31	4,59	27,65	5,03	0,67	1,201	-
Emocional	26,35	4,05	25,07	4,31	1,28	2,285	0,026
Intelectual	26,89	3,97	24,87	4,79	2,02	3,053	0,004

No quadro 5 verifica-se que a representação que os sujeitos têm dos estilos comportamentais dos educadores de infância é de maior extroversão na sua expressividade e cordialidade nas relações interpessoais ($p < 0,000$); mais tranquilidade e estabilidade emocionais ($p < 0,02$) e criatividade estética no estilo intelectual ($p < 0,004$) do que os docentes do 2º ciclo; não foram encontradas diferenças significativas no estilo de trabalho.

Quadro 6
Comparação das representações dos estilos personalístico-comportamentais dos Docentes dos 1º e 2º Ciclos.

Tipos de Representação Estilos	Representação do estilo comportamental dos Docentes do 1º Ciclo		Representação do estilo comportamental dos Docentes do 2º Ciclo		Diferença de Médias	Critério <i>t Student</i>	Nível de Significação p<
	N= 54	M	DP	M			
Expressivo	24,98	3,92	23,72	3,45	1,26	2,942	0,005
Interpessoal	25,09	4,24	23,04	4,31	2,06	3,801	0,000
Laboral	28,69	4,84	27,65	5,03	1,04	2,651	0,011
Emocional	25,07	3,93	25,07	4,31	0,00	0,000	-
Intelectual	27,00	4,08	24,87	4,79	2,13	4,023	0,000

No quadro 6 detecta-se que as representações dos estilos comportamentais dos docentes do 1º ciclo apresentam-nos como mais extrovertidamente expressivos ($p < 0,005$), mais cordiais nas relações e criativos esteticamente ($p < 0,000$), com maior responsabilidade no estilo de trabalho ($p < 0,01$) do que na representação dos estilos dos docentes do 2º ciclo; não há qualquer diferença entre as representações quanto ao estilo de manifestação emocional.

5 Discussão interpretativa dos resultados

O Bloco I de quadros reflecte os resultados da comparação das representações dos estilos personalístico-comportamentais dos alunos do curso de educação e docência com as dos profissionais de educação de infância e de docência dos 1º e 2º ciclos do ensino básico.

A representação que os alunos têm dos seus estilos apresenta um grau, estatisticamente significativo, de expressividade inferior ao das imagens que, eles próprios, têm dos estilos dos profissionais de educação de infância e dos profissionais de docência nos 1º e 2º ciclos. Diferenças explicadas, conceptualmente, pelo facto dos alunos ainda se encontrarem no início da sua formação para a área profissional da educação, reflectindo na sua consciência que ao longo do processo formativo, académico e de estágio prático-pedagógico, ainda, poderão ou deverão adquirir ou desenvolver competências, em termos de estilo de actuação comportamental, que os aproximam da prática efectiva do grau de expressividade dos estilos reflectidos na representação que, psicologicamente, concebem dos profissionais de educação, acima referidos.

Contudo, as representações que fazem dos três grupos de profissionais da actividade educativa não apresentam graus de variabilidade perceptíveis, quanto aos estilos expressivo e emocional. Justificam-se estes dados porque são estilos que, na sua génese, procedem da estrutura temperamental da personalidade/individualidade, a qual, já pela sua natureza dinâmico-estrutural, é pouco susceptível de mudanças ao longo da vida, sob influências provenientes do meio envolvente. Portanto, também é verificável, no desempenho prático, que as variações, nos componentes enérgico-motivacional e emocional das actividades comportamentais, são mais sentidas e perceptíveis quando há sinais de fadiga, assistindo-se a um abrandamento

dinâmico do ritmo, e redução da força de impulsão; mantendo-se imperceptíveis em condições normais de preservação das reservas energéticas.

Quanto aos estilos - interpessoal, intelectual e de trabalho - nas representações, são detectáveis variações nos graus de expressividade; que decrescem, progressivamente, à medida que se avança nos escalões etários, aos quais são aplicáveis as actividades profissionais de educação e docência correspondentes.

A explicação desta variabilidade advém da génese de proveniência dos estilos. Ou seja, da sua representação sócio-psicológica; que é a da estrutura caracterial da personalidade/individualidade, a qual, quanto à sua formação, é configurada sob a influência das acções de natureza sócio-cultural. Daí que estes estilos possam ser observados na realização de actividades e comportamentos de índole intelectual, no plano estético-criativo, controlo-regulativa e relacional, que, por sua vez, na prática, poderão sofrer alterações de execução em conformidade com as situações e as circunstâncias, nas quais se procede à sua actuação. Isto, exactamente, porque os estilos em questão, sendo caracterialmente configurados, são originários de um processo de aprendizagem social de padrões de funcionalidade, baseados na internalização de componentes da ordem sócio-cultural vigente. E, por isso, são modificáveis.

A variabilidade dinâmica dos estilos intelectual, interpessoal e de trabalho personalístico-comportamentais, integrantes das imagens e representações, numa comparação intergrupos profissionais de educação, mostra, à medida que há deslocação dos educadores de infância para os docentes do 1º ciclo, e por fim, do 2º ciclo, progressiva redução e até anulação das diferenças entre as imagens e representações que os alunos têm de si e as imagens e representações que, os mesmos concebem dos referidos profissionais de educação. A explicação fundamenta-se no facto destas actividades profissionais

de educação estarem orientadas, na sua aplicabilidade, para sujeitos pertencentes a diferentes faixas etárias, cujos níveis, graus ou estádios de desenvolvimento psicológico, em geral, cognitivo, afectivo, social e pessoal, em particular, são diferentes. Portanto, a actividade profissional de educação de infância dirigida a crianças da faixa etária até aos 6 anos de idade, as quais apresentam reduzida autonomia e independência na responsabilidade consciente de controlo dos seus próprios comportamentos, devido ao estágio de pré-operacionalidade da compreensão cognitiva, afectiva e moral dos seus actos e consequências, determina a configuração interventivo-actuante do educador de infância no plano da execução, permanentemente, activa, atenta no sentido de controlo e regulação das acções comportamentais das crianças e de relacionamento interpessoal assente em bases, predominantemente, afectivo-emocionais.

Desta essência fundamental resultaram diferenças nas imagens e representações que os alunos, como pessoas, têm de si e as que formaram sobre os educadores de infância, repercutindo-se, claramente, em todos os estilos personalístico-comportamentais, devendo envolver, de forma activa, no processo educativo-pedagógico, todos os processos cognitivos, emocionais, motivacionais e volitivos, constituintes da estrutura funcional do sistema psíquico.

Passando à caracterização das imagens e representações do docente do 1º ciclo do ensino básico assiste-se à anulação desta diferença entre aluno e profissional, quanto ao estilo interpessoal; mantendo-se as diferenças, apesar de ligeiro decréscimo no grau de expressividade, nos outros estilos: expressivo, emocional, intelectual e de trabalho.

Explica-se o facto, com base na mudança em termos de desenvolvimento dos sujeitos em quem é focalizada a actividade profissional; são crianças cujo nível cognitivo permite operacionalmente de forma concreta regular o processo comunicacional e relacional,

com os adultos. Daí a redução de interferência da componente afectivo-emocional nas relações interpessoais na execução profissional; no entanto, continua a exigir-se do docente do 1º ciclo a intervenção atenta no plano da orientação em termos estético-criativos e de controlo e regulação dos comportamentos.

No período etário correspondente ao da actividade escolar do 2º ciclo, as crianças, por norma, atingiram níveis de desenvolvimento psicológico que lhes permitem com maior grau de abstracção e generalização, operar a compreensão das coisas, fenómenos e factos. Portanto, apresentam condições desenvolvimentais para serem mais autónomas, independentes e responsáveis pelos seus actos e comportamentos. Daí que nas imagens e representações tivessem surgido o esbatimento, a redução, e, por vezes, a anulação das diferenças entre as representações que os docentes têm de si e aquelas que têm dos docentes do 2º ciclo, nomeadamente quanto ao estilo interpessoal, justificando-se a progressiva passagem do sistema de relacionamento de cariz afectivo-emocional, predominante, para relações de carácter da compreensão lógico-semântica, imbuídas de traços de cordialidade de natureza sócio-cultural e ético-moral. A anulação de diferenças, também, no estilo intelectual, revelam a possibilidade dos docentes deixarem de determinar e definir de forma absoluta a execução das tarefas, passando a auscultar a descrição que o aluno faz, interventivamente, do processo; portanto, atribuir-lhes certo grau de autonomia, independência e responsabilidade pela concepção formal das tarefas.

No Bloco II de quadros realiza-se a comparação das imagens e representações dos estilos personalístico-comportamentais que os sujeitos do grupo experimental têm dos profissionais de educação de infância e de docência nos 1º e 2º ciclos do ensino básico.

As imagens e representações que os sujeitos têm dos estilos dos

educadores de infância e dos docentes do 1º ciclo são muito semelhantes; apresentando, apenas, diferenças significativas, com maior grau de expressividade, nos educadores de infância quanto aos estilos expressivo de introversão-extroversão e emocional de equilíbrio, calma e tranquilidade. Portanto, só diferem nos estilos referentes às actividades enérgico-motivacional e emocional, que dependem do temperamento, sendo muito idênticos os estilos reproduzidos nas actividades de natureza estético-criativa, controlo-regulativa e relacional, os quais se encontram dependentes do carácter como sub-estrutura de uma estrutura mais ampla – a personalidade.

Assim, no que concerne às mudanças operadas na actividade profissional, cuja configuração depende das exigências colocadas pelo objecto ao qual é dirigida a própria actividade, no plano das componentes submetidas à mudança, não se detectaram alterações significativas, apesar dos sujeitos sobre os quais recaem as acções pertencerem a faixas etárias diferentes; até aos 6 anos e depois dos 6 anos, e, conseqüentemente, a estádios de desenvolvimento diferentes: pré-operatório e operatório concreto, respectivamente. Isto significa que a representação da actividade de educação de infância é percebida como sendo mais exigente em termos de expressividade no campo da extroversão e da emocionalidade de características mais calmas, tranquilas e equilibradas, devido à maior fragilidade psíquica, no sentido da sensibilidade às formas comunicativas dos profissionais que poderão, quando menos adequadas à compreensão emocional das crianças, com menos de 6 anos, desencadear focos de formação de traços de receio e medo, conduzindo à predisposição para a inibição social, a insegurança e falta de confiança em si próprios. No entanto, também a actividade de docência no 1º ciclo apresenta exigências no plano da comunicação interpessoal, assente na emocionalidade, e da relação cognitivo-intelectual, baseada em características de natureza estética e criativa, embora menos que

na anterior; daí o elevado grau de identificação, em que ambas as actividades, de carácter educativo-pedagógico, foram avaliadas, no plano contextual das imagens e das representações, quanto a estilos personalístico-comportamentais materializados no desempenho das profissões.

Entretanto, as imagens e representações que os sujeitos do grupo experimental têm do educador de infância e do docente do 1º ciclo apresentam níveis de expressividade mais elevados com diferenças significativas, em quase todos os estilos personalístico-comportamentais, relativamente às imagens e representações que detêm do docente do 2º ciclo.

Factos explicáveis dos pontos de vista teórico e prático. Visto que os sujeitos, a quem se dirige a actividade educativo-pedagógica no 2º ciclo, pertencem à faixa etária, normalmente acima dos 10-11 anos. Portanto, estando já no período da adolescência que, como é sabido, é uma fase de mudanças acentuadas no desenvolvimento em vários aspectos: físico, fisiológico, endocrinológico, cognitivo, emocional, social e pessoal; tanto que há aceitação generalizada do estágio de desenvolvimento das operações formais, significando a possibilidade de compreensão e conceptualização dos factos e do mundo de forma mais abstracta e assente em características mais de índole lógico-semântica do que, propriamente, afectivo-emocionais. Consequentemente, as exigências colocadas à actividade de docência no 2º ciclo são mais específicas e deslocando-se da natureza estritamente afectivo-emocional para a progressiva predominância da natureza cognitiva e volitiva, configurando o estilo personalístico-comportamental das acções de interacção e comunicação dos profissionais do 2º ciclo sobre os alunos ou educandos.

Daqui resulta a confirmação, indo da teoria para a prática ou da prática para a teoria, das diferenças significativas obtidas nas representações em todos os estilos, sejam os que se apresentam mais liga-

dos a actividades de natureza temperamental, ou mesmo caracterial. Significa que a configuração e planificação do desempenho da actividade docente do 2º ciclo deve contemplar mudanças específicas de adaptação-adequação ao objecto, ao qual se dirige, diferenciando-se em todos os componentes de estilo personalístico-comportamental, intervenientes na interacção e intercomunicação professor – aluno; professor – sala de aula, comparativamente aos estilos que predominavam no ensino básico do pré-escolar e 1º ciclo.

6 Conclusões

1. As imagens e representações que os alunos do 1º ano dos cursos de Educação e Docência têm dos seus próprios estilos personalístico-comportamentais diferem das imagens e representações que construíram dos educadores de infância e dos docentes dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Sendo que as dos profissionais de educação apresentam valores de maior desenvolvimento em todos os estilos. Estas diferenças reflectem a consciência dos alunos de terem de operar mudanças na estrutura da sua funcionalidade psicológica no âmbito das componentes das actividades enérgico-motivacional, emocional, intelectual estético-criativa, relacional e de controlo-regulativa, integrantes da actividade profissional globalizante. Factos demonstrativos da necessidade de promover a formação dos profissionais de educação de infância e docência em três vertentes que se inter-complementam:

i Vertente relacionada com a aquisição e domínio de conhecimentos científicos; ou seja, a componente de domínio dos saberes de conteúdos;

ii Vertente relacionada com o domínio da forma e do modo de transmissão dos conhecimentos, ou seja, a componente pedagógica, respeitante ao saber-fazer;

iii Vertente relacionada com o domínio de si próprio no de-

sempenho da actividade profissional, ou seja, a componente pessoalógica respeitante ao saber-estar e ao saber-ser.

Portanto, na formação dos profissionais de educação e docência devem ser contempladas actividades orientadas para o desenvolvimento e domínio de conhecimentos científicos sobre a sua área disciplinar; actividades orientadas para o desenvolvimento de aptidões e competências e para domínio de estilos e estratégias pedagógicas que permitam transmitir adequadamente os conteúdos; actividades orientadas para o desenvolvimento de competências personalógicas e sócio-emocionais que façam deles profissionais que sabem ser e estar, relacionando-se adequadamente com os outros e também treinar, desenvolvendo aptidões de resiliência e tolerância aos factores de pressão e tensão, de forma a não permitir que as condições adversas interfiram no processo de interacção e comunicação, aquando do desempenho da actividade profissional.

2. Confirmada a existência de diferenciações entre as imagens que os alunos têm dos estilos personalístico-comportamentais entre os educadores de infância, os docentes do 1º ciclo e os docentes do 2º ciclo do ensino básico.

As diferenças entre as imagens e representações dos educadores de infância e dos docentes do 1º ciclo resumem-se aos estilos expressivo no plano da extroversão e emocional, no plano da estabilidade; portanto, referentes a actividades psicológicas, onde participam os processos enérgico-motivacionais e emocionais, havendo valores de maior expressividade no primeiro grupo de profissionais. Isto significa que, apesar de tudo, há algum grau de identificação nas actividades psicológicas, cuja realização depende da actuação de processos cognitivos, volitivos e sócio-cognitivo-relacionais.

Entretanto, a diferenciação entre as imagens, ou representações,

que as pessoas têm dos educadores de infância e dos docentes do 1º ciclo, por um lado, e dos docentes do 2º ciclo, por outro, manifesta-se em quase todos os estilos, tanto nos que se reportam à estrutura temperamental como à estrutura caracterial da personalidade/ individualidade, abarcando todos os processos: enérgico-motivacionais, emocionais, cognitivos, volitivos e sócio-cognitivo-relacionais da actividade psicológica, no desempenho da profissão. Havendo ligeira tendência para a redução dos valores de expressividade à medida que se passa para actividades de educação e docência dirigidas a educandos ou alunos pertencentes a faixas etárias mais elevadas: 3-6 anos; 6-10 anos; 10-13 anos. Estes factos demonstram que as actividades profissionais de educação e docência à medida que progredem na sua aplicação a faixas etárias mais velhas, devido à mudança operada nos estádios de desenvolvimento e organização mental dos educandos e alunos, vão sofrendo modificações na intervenção dos componentes psicológicos inerentes à sua realização; assistindo-se, progressivamente, ao menor peso específico da componente emocional, dando lugar ao aumento da acção das componentes cognitiva, motivacional e volitiva.

Estas mudanças concluem e conduzem à tomada de consciência da necessidade de introdução de especificações e diferenciações, pormenorizadas e subtis, na estruturação e organização dos conteúdos e das tarefas, subjacentes à realização da actividade profissional, no âmbito do processo ensino-aprendizagem. Principalmente, na construção estrutural e funcional das práticas de formação pedagógica dos futuros profissionais, conforme estejam a ser preparados para a educação de infância ou para a docência dos 1º ou 2º ciclos do ensino básico.

Consequentemente, para além da especificação das práticas pedagógicas, considera-se actual e pertinente a possibilidade de introduzir nos planos curriculares de formação de profissionais, vocacio-

nados para a educação e docência, de áreas disciplinares ministradas em forma de competências sócio-emocionais e interactivo-comunicacionais, concretizando no plano prático o que actualmente é designado de desenvolvimento pessoal e social.

Referências bibliográficas

- Abric, Jean (1989). *L'étude expérimentale des representations sociales*. In D. Jodelet (Coord.), *Psychologie Sociale Experimentale*, Paris: PUF.
- Allport, G. W. (1990). Attitudes in the history of Social Psychology. In Warre, N. e Jahoda, M. (eds.), *Attitudes*. Nova Iorque: Penguin Books.
- Anzieu, D. ; Martin, J. – Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- Doise, W. ; Deschamps, J. – C. ; Mugny, G. (1980). *Psicologia social experimental*. Lisboa: Moraes Editores.
- Doise, W. (1984). *A articulação psicossociológica e as relações entre grupos*. Lisboa: Moraes editores.
- Harary, Keith; Donahue, Eileen (1996). *Conheça-se a si próprio: Perfil de Personalidade de Berkeley*. Lisboa: Temas e Debates.
- Jesus, Saúl Neves (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: Phenomenes, concept et théorie. In: S. Moscovici (Ed.) *Psychologie Sociale*. Paris. PUF.
- John, Oliver P. (1990). The “Big Five” Factor Taxonomy: Dimensions of Personality in the Natural Language and in Questionnaires. In L. Pervin, ed., *Handbook of Personality Theory and Research*. New York: Guilford Press. Pp. 66-100.
- Leyens, J. – Ph. (1981). *Psicologia social*. Lisboa: Edições 70.
- Lomov, B. F. (1984). *Problemas teóricos e metodológicos da psicologia*. Moscovo: Editora Ciência.
- Louro, G. (1996). Nas redes do conceito de género. In: Lopes, M., Meyer, D., Waldow, V., (org.): *Género & Saúde*, pp. 7-18. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Maisonneuve, J. (1973). *Introduction à la psychosociologie*. Paris : PUF.
- Montero, Lourdes (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Negreiros, Maria Augusta (1995). *As representações sociais da Profissão de Serviço Social*. Lisboa: ISSSL.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et Perspectives d'avenir*. Louvain: Press Universitaire de Louvain.
- Pereira, Fernando Oliveira (1987). *Aparelho teórico e metodológico de estudo dos fenómenos psíquicos*, Nº 8987 – B 87. Moscovo: Instituto Central para a Ciência e Técnica da Academia das Ciências.
- Pereira, Fernando Oliveira (1989). *Peculiaridades da esfera motivacional no consumo abusivo de álcool*. Leninegrado: Editora Universitária.
- Pestana, M. H. ; Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para as ciências sociais*, 2ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, Pedro Domingos (2003). *O Professor do Ensino Básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, A. (1991). *Psicologia social*, 13ª edição. Petrópolis: Vozes.
- Rodrigues, Paula (2003). *Questões de Género na Infância: marcas de identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, Alain (1997). *Pourron-nous vivre ensemble? Égaux et Différents*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vala, Jorge; Monteiro, Maria Benedicta (coord.). (1993). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.