

SENTIMENTOS DAS CRIANÇAS FACE AOS PROFESSORES

Soraia Borralho

Escola E.B. 1 Eça de Queirós

Abílio Oliveira

ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa

INTRODUÇÃO¹

*“Quem educa são pessoas verdadeiras, e não as personagens ideais.
Não se educa com teorias mas com princípios, conceitos e preconceitos
adquiridos na experiência e no convívio do grupo familiar e comunitário.”*

João dos Santos (1991, p. 22)

Os sentimentos têm uma importância vital para o desenvolvimento de qualquer ser humano, principalmente na infância. Ao longo da sua vida, a criança vai experimentando sentimentos relativos às pessoas com quem se relaciona e às situações em que se encontra mais ou menos integrada, que a poderão marcar profundamente (e.g., Amaral, 2005; Bandura e Walters, 1963; Bowlby, 1980, 1993; Davidoff, 2001; Schaffer, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Numa perspectiva neuropsicológica, os sentimentos funcionam como marcadores-somáticos que controlam os processos de decisão que estão subjacentes a todo e qualquer comportamento (e.g., Damásio, 2005). Estes marcadores-somáticos englobam mudanças, ao nível fisiológico, necessárias à nossa mente e à actividade cognitiva, e constituem sinais informativos, inconscientes, positivos ou negativos, capazes de informarem se as diferentes acções possíveis devem ser realizadas, ou seja, “a mente é ajustada a esses sinais com vista a evitar resultados negativos e a aproximar os positivos” (Marques, 2001, p. 263). Neste sentido, o papel informativo dos sentimentos é muitas vezes consciente, uma vez que o indivíduo dá-se conta da sua forma de sentir e adapta a sua resposta ao meio ambiente. Esses sentimentos agregam um conjunto de detalhes complexos, relativos aos estados do organismo, e são

¹ Este artigo resume uma investigação empírica apresentada em tese de mestrado (Borralho, 2009).

indicadores importantes na tomada de decisão e em outras actividades cognitivas que envolvam a reflexão (Clare, 1992, cit. por Marques, 2001). Individualmente, os sentimentos ensinam-nos algo sobre a nossa reacção psicofisiológica relativa às situações diárias; e a nível interpessoal, percebemos os sinais visíveis e inerentes aos estados emocionais dos outros com quem nos relacionamos, tais como a expressão facial, os sinais gestuais e vocais (e.g., Schaffer, 1996).

Os termos sentimentos e emoções são frequentemente utilizados como sinónimos, mas para alguns autores estes conceitos ainda que relacionados, são distintos. Para Damásio (2005), os sentimentos relacionam-se com a experiência mental de uma emoção, isto é, são direccionados para o interior (são privados), enquanto as emoções direccionam-se para o exterior (são públicas), sendo através dos sentimentos que as emoções têm impacto na mente. De facto, nem todos os sentimentos provêm das emoções, mas todas as emoções geram sentimentos (e.g., Abreu, 1997; Damásio, 2005).

No seu desenvolvimento emocional, as crianças adquirem consciência dos seus próprios sentimentos e dos sentimentos das outras pessoas. Um dos aspectos mais importantes passa pelo controlo dos sentimentos negativos, pois as crianças aprendem a controlar estas emoções pela observação e imitação do comportamento e das atitudes dos outros (e.g., Papalia, Olds e Feldman, 2006).

É na infância que a criança explora e descobre o que a rodeia, constituindo-se como uma «observadora sistemática» do mundo. Porém, adopta estratégias e imita os modelos que observa regularmente: no início o modelo da mãe, ou da pessoa que lhe presta cuidados, mas depois alarga as suas perspectivas, olhando para a família, os seus pares e outros que admira e considera exemplares (e.g., Bandura e Walters, 1963; Bowlby, 1980, 1993; Schaffer, 1996). Esta modelagem permite à criança adaptar-se e integrar-se no meio, mas também formar a sua personalidade, baseando-se nos modelos e no tipo de educação que recebe (e.g., Amaral, 2005; Bandura e Walters, 1963; Bowlby, 1980, 1993; Davidoff, 2001; Schaffer, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Nesta investigação importa-nos principalmente a relação entre aluno e professor. Esta relação é afectiva e interpessoal, tendo como ponto de partida a transmissão de conhecimentos ou instrução (e.g., Soveral, 1996). O professor, o aluno e o saber relacionam-se e constituem o que se designa por «triângulo pedagógico»: o professor é visto como instrutor, formador, educador; o aluno é encarado como educando, formando, o que aprende, o que se educa; e o saber é constituído basicamente por conteúdos, disciplinas e programas (e.g., Soveral, 1996).

Contudo, na formação da relação educativa é frequente utilizar também processos de comunicação que permitem a criação de espaços de conhecimentos e experiências, sem nunca omitir ou desprezar a partilha de valores e a expressão verbal, ou não verbal, dos afectos, sentimentos e emoções (e.g., André, 2007). Logo, esta relação entre aluno e professor deve caracterizar-se pela dimensão de entajuda e de estímulo à autonomia, usando como plataforma a confiança e o respeito (e.g., André, 2007).

A afectividade implícita nesta relação pretende estimular a autonomia intelectual, social e afectiva dos alunos, uma vez que se constitui como uma componente fundamental ao desenvolvimento emocional equilibrado das crianças e dos jovens (e.g., González, 2002; Sampaio, 1996; Strecht, 1997). A qualidade da interacção humana, principalmente o grau de sinceridade e honestidade do professor demonstrada relativamente aos seus alunos, é essencial para a criação de melhor ambiente para a aprendizagem (e.g., Rohden, 1960; Santos, 1991; Silva, 2000).

As competências comunicacionais constituem ferramentas fundamentais para o professor, a comunicação é o pilar principal para o desenvolvimento de uma boa relação pedagógica, uma vez que ambas são indissociáveis, mas a comunicação distingue-se da relação, reportando os aspectos afectivos da comunicação à relação (e.g., Estrela, 1992).

Desta forma, se pensarmos em diversos actos de ensino, verificamos que muitos actos como elogiar, encorajar, censurar, criticar e ameaçar, transmitem cargas afectivas fortes e informações objectivas (e.g., Estrela, 1992). A comunicação é, assim, o centro de todo o sistema relacional, no qual os sentimentos são exprimidos através das competências comunicacionais (verbais e não-verbais) e das atitudes do indivíduo (e.g., Abreu, 1997; Agusti, 1997a, 1997b; Branco, 2000; Estrela, 1992).

No que se refere às competências comunicacionais, em particular às verbais, a linguagem é uma actividade simbólica e um “meio de dissimulação de emoções profundas... *uma forma de defesa contra os impulsos e sentimentos*” (Santos, 1991, p. 26). Daí nem sempre os sentimentos verbalizados serem sinceros e verdadeiros.

Neste sentido, a relação pedagógica reveste-se de uma importância fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e pessoal do aluno, e na criação de um ambiente facilitador do processo de ensino/aprendizagem (e.g., Rogers, 1986; Soveral, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993). Reciprocidade, colaboração, respeito e simpatia são os «ingredientes» que determinam e caracterizam uma relação positiva instituída entre professor e aluno, mas o estabelecimento deste tipo de relação depende do comportamento, da acção e das atitudes de ambos os intervenientes. (e.g., Rogers, 1986; Sampaio, 1996; Soveral, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Tendo em conta a realidade social em que vivemos, muitos dos alunos que frequentam as nossas escolas, precisam de sentir que o professor se preocupa com eles, com a sua vida, as suas vivências e os seus sentimentos. A função de um professor vai bem além da de transmissor de conhecimentos ou de agente de instrução, podendo constituir-se como um «porto seguro para pequenas e frágeis embarcações» em busca de um rumo e de referências. Antes de alunos, são seres humanos em pleno desenvolvimento que requerem atenção, carinho ou amizade, como apoios essenciais na sua travessia.

Em muitas situações, o docente depara-se com estas solicitações e questiona-se sobre a sua própria acção e a atitude mais correcta a adoptar. Na nossa prática pedagógica, somos confrontados diariamente com estas questões.

O caminho para a aprendizagem é constituído pelos afectos, sentimentos, emoções e relações humanas (e.g., Oliveira, 1999, 2004, 2008; Sampaio, 1994, 1996; Santos, 1991; Slepj, 1998; Soveral, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993). Assim, educar também passa por estar com, isto é, estar com o outro para o conhecer melhor. Portanto, a relação entre aluno e professor deve definir-se como uma relação interpessoal que se estabelece através de competências comunicativas verbais e não-verbais (e.g., Abreu, 1997; Agusti, 1997a, 1997b; Branco, 2000; Estrela, 1992).

Partindo da definição de Abreu (1997), segundo a qual os sentimentos são “o que nos relaciona com cada uma das outras pessoas e que se pode descrever por amor, ternura, estima, confiança, compaixão, gratidão, respeito, admiração, ódio, inveja, vergonha, desconfiança, aversão, ciúmes” (Abreu, 1997, p. 114), pretendemos analisar a relação entre o aluno e o professor como uma relação afectiva, interpessoal e comunicativa.

Neste contexto, entendemos que a sala de aula é um local privilegiado de relações humanas, partilha e troca de sentimentos, bem como de representações, sendo, em muito, os sentimentos que nos aproximam ou nos afastam (e.g., Abreu, 1997; Clerget, 2001; Oliveira, 2008; Slepj, 1998; Strecht, 1997).

Daí a nossa grande questão de investigação: como se sentem as crianças, de ambos os sexos, entre os 8 e os 11 anos de idade, em relação aos professores? Desta questão decorrem os seguintes objectivos gerais: identificar os sentimentos mais comuns de crianças escolarizadas, de ambos os sexos, entre os 8 e os 11 anos de idade, em relação aos seus professores; verificar de que modo os sentimentos destas crianças em relação aos professores se modificam do 1.º ciclo para o 2.º ciclo do Ensino Básico; e verificar se os sentimentos encontrados variam em função do género e/ou da idade.

Enquadrámos esta pesquisa na teoria das representações sociais, que foi originalmente desenvolvida por Moscovici (1961/1976), constituindo-se como um conceito central da psicologia social - e das ciências sociais em geral. Pretendemos, assim, estudar as representações das crianças em relação aos professores, isto é, o que pensam, sentem e como reagem/agem relativamente aos seus professores. O aspecto principal das interacções é o facto de elas constituírem acontecimentos, que são representados interna e psicologicamente por cada um dos participantes (Moscovici, 2003). Portanto, ao relacionarem-se e familiarizarem-se com algo, as pessoas partilham representações. As representações sociais surgem da comunicação e da linguagem, e possibilitam a criação de relações entre indivíduos, quando estes partilham as suas representações (e.g., Duveen, 2000; Moscovici, 2003; Oliveira e Amaral, 2007).

As representações têm como objectivo primordial tornar familiar o que inicialmente não o é; o princípio da familiarização indicia-nos, portanto, a representação do grupo e da sociedade. De salientar que o princípio da familiarização só sucede através de dois processos de pensamento ou mecanismos inerentes às representações sociais, baseados na memória e nas conclusões passadas, designando-se por ancoragem e objectivação (e.g., Amaral, 2005; Castro, 2002; Moscovici, 2003; Oliveira, 2004, 2008).

O primeiro é responsável por ancorar o não-familiar num contexto familiar, referindo-se à constituição de uma rede de significados, “por aproximação a categorias já existentes, e que orienta as conexões entre esta e o meio social” (Castro, 2002, p. 953). O segundo processo transforma o abstracto em concreto ou quase concreto, permitindo tornar real, verdadeiro ou concreto um esquema conceptual (e.g., Amaral, 2005; Castro, 2002; Moscovici, 2003; Oliveira, 2004, 2008).

Os indivíduos criam representações no decorrer da comunicação, relação e cooperação, não de forma isolada mas em interacção (e.g., Amâncio, 1994, 2003). Após criadas, “elas adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (Moscovici, 2003, p. 41). Por um lado, as representações emergem da comunicação mas, por outro lado, são elas que possibilitam a comunicação entre indivíduos, através da sua partilha, estabelecendo ou não relações ou afiliações (e.g., Amaral, 2005; Duveen, 2000; Oliveira e Amaral, 2007).

As representações sociais revelam uma forma específica de comunicar e compreender o mundo, abstraindo o seu sentido e inserindo percepções e ordens que o reproduzem significativamente (e.g., Moscovici, 2003; Oliveira e Amaral, 2007). A comunicação e a linguagem são imprescindíveis, na escola e na sala de aula, para melhorar a relação aluno-professor e partilhar sentimentos e ideias (e.g., Abreu, 1997; Agusti, 1997a, 1997b; Branco, 2000; Estrela, 1992).

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram 120 crianças de ambos os sexos (54 rapazes e 66 raparigas), com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade, 60 alunos do 1.º ciclo (3.º e 4.º anos de escolaridade) e 60 alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos de escolaridade).

VARIÁVEIS

As variáveis dependentes resultaram das dimensões dos sentimentos e dos pensamentos das crianças perante a escola e o professor, por nós encontradas e operacionalizadas. Como variáveis independentes consideramos o sexo, a idade, o ciclo de ensino.

INSTRUMENTO DE MEDIDA E RECOLHA DE DADOS

Foi construído um questionário, constituído por perguntas de resposta aberta, com a finalidade de apreender as ideias ou pensamentos, as simbologias e as emoções ou sentimentos, através da associação livre de palavras aos estímulos dados (e.g., Oliveira, 2004, 2008; Oliveira e Amâncio, 2005; Oliveira e Amaral, 2007). Os sujeitos responderam sem limitações ou constrangimentos, de forma espontânea, através de palavras ou pequenas frases, sendo mantido o seu anonimato e a confidencialidade das suas respostas. As crianças responderam às seguintes quatro situações-estímulo: Habitualmente, no dia-a-dia, costumo sentir-me...; Na sala de aula, costumo sentir-me...; Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em...; Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir....

Para cada questão, solicitou-se às crianças que escrevessem todas as palavras que lhes ocorressem. Foram ainda englobadas questões sócio-demográficas, como o sexo, a idade, o ano de escolaridade e a escola, com a finalidade de aceder a informações complementares sobre os participantes (e.g., Oliveira, 2004, 2008).

PROCEDIMENTO

Num primeiro momento foram solicitadas as autorizações para a realização desta investigação aos Conselhos Executivos das Escolas, bem como à Coordenação das Escolas e aos encarregados de educação. As Escolas que participaram situam-se no distrito de Lisboa, numa região urbana, e a maioria dos seus habitantes pertence à classe média e média-baixa. Foram igualmente apresentados sucintamente os objectivos da investigação e garantidos os direitos inerentes à confidencialidade e ao anonimato dos intervenientes. Após concedidas as respectivas autorizações, o questionário foi aplicado por nós em contexto de sala de aula, e de forma colectiva. Inicialmente, foi explicado aos alunos a importância do estudo e da sinceridade das suas respostas.

TRATAMENTO DE DADOS

Todas as respostas dadas, a cada estímulo, foram reduzidas a pequenas frases ou palavras, adjetivos e substantivos, sendo colocados no género masculino e no singular. Os verbos foram colocados no infinitivo. As palavras que apresentaram significados idênticos, foram mantidas na sua forma original (e.g., Amaral, 2005; Oliveira, 2004, 2008). No tratamento dos dados recorreu-se à análise factorial de correspondências - AFC. Os resultados de cada AFC são apresentados em factores, os quais são interpretados segundo a análise de contribuição absoluta ou relativa, que é definida segundo a contribuição do factor para a explicação da variável (e.g., Oliveira e Amâncio, 2005; Oliveira e Amaral, 2007).

RESULTADOS

Apresentamos em seguida os resultados obtidos para cada um dos estímulos. Verificámos que os resultados obtidos para a AFC realizada com a variável ciclo de ensino, coincidem com os relativos à idade, pelo que optámos por não apresentar os resultados dessa AFC, em qualquer dos estímulos.²

HABITUALMENTE, NO DIA-A-DIA, COSTUMO SENTIR-ME...

A partir das respostas a este estímulo obtivemos um total de 497 palavras, das quais 96 (19,3%) são diferentes. Retivemos 362 palavras, 13 das quais são distintas. Quase todas as crianças afirmam costumar sentir-se felizes. Mas cerca de metade revela sentir-se bem e cansada, e quase 33% afirmam no dia-a-dia sentir tristeza, o que denota uma aparente contradição – na típica ambivalência de sentimentos na infância – através das palavras bem, cansado e triste. Todas as restantes palavras são citadas, no máximo, por cerca de 15% das crianças (rir, zangado, aborrecido e divertido; e, em menor grau, amigo, energético, nervoso e mal) (cf. Quadro I).

² O que significa que as alterações relativas aos sentimentos das crianças, face aos professores, do 1.º ciclo para o 2.º ciclo, correspondem às modificações que encontramos em relação ao grupo etário (entre os 8-9 anos e os 10-11 anos).

Quadro I – Habitualmente, no dia-a-dia, costumo sentir-me...

Palavras retidas por ordem de frequência

Palavras	Frequências
feliz	112
bem	59
cansado	47
triste	39
brincar	18
rir	15
zangado	14
aborrecido	13
divertido	12
amigo	10
energético	9
nervoso	8
normal	6

Da AFC realizada retivemos os três primeiros factores (cf. Quadro II). O primeiro revela-nos que, apesar da felicidade aparente, as crianças tendem a sentir-se aborrecidas, opondo os modos de estar consigo mesmo, por um lado, com boa disposição ou bem-estar (através de bem e rir) e, por outro lado, com fortes sinais de mal-estar (dados por aborrecido, nervoso, cansado e zangado). O segundo factor salienta dimensões mais lúdicas e interpessoais, no qual sobressai o sentimento de prazer por poder brincar e sentir-se divertido, associado a rir; o outro pólo do eixo revela-nos que a tristeza também está presente na relação com o outro, o amigo, seja como causa ou consequência desse estado emocional. O terceiro factor é bastante marcado pela ansiedade, dada por nervoso, cada vez mais rotineira no quotidiano das crianças. Daí não estranharmos que as crianças considerem normal sentir-se com energia, mesmo que estejam tristes, através de normal, energético, triste, nervoso e bem.

Quadro II – Habitualmente, no dia-a-dia, costumo sentir-me...

Coordenadas, contribuições absolutas e contribuições relativas

Palavras	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
aborrecido	-1.63	.24	-.21	25.4	.6	.6	.43	.01	.01
amigo	.88	-.96	-.41	5.7	7.1	1.6	.09	.10	.02
bem	.61	-.33	-.38	16.2	5.0	8.2	.30	.09	.12
brincar	.43	1.30	.31	2.4	23.5	1.7	.04	.40	.02
cansado	-.46	.19	-.12	7.4	1.4	.6	.15	.03	.01
divertido	-.32	1.44	.19	.9	19.5	.4	.02	.32	.01
energético	-.34	.66	1.41	.8	3.0	17.4	.01	.05	.24
feliz	.14	-.10	-.03	1.7	.9	.1	.07	.03	.00
nervoso	-1.53	.51	-1.95	13.8	1.6	29.6	.22	.02	.36
normal	-.99	-.80	2.12	4.3	3.0	26.3	.07	.04	.31
rir	1.18	1.13	.26	15.5	15.0	1.0	.27	.24	.01
triste	-.24	-.78	.54	1.7	18.4	11.2	.03	.32	.16
zangado	-.64	-.31	-.30	4.2	1.1	1.2	.08	.02	.02

Encontramos diferentes representações entre os dois grupos etários.³ O campo semântico das crianças com 8-9 anos caracteriza-se pelo brincar e pela energia própria destas idades, e valoriza as vivências lúdicas e interpessoais, às quais atribuem sentimentos de bem-estar e boa disposição, traduzidos por brincar, energético, rir, bem e amigo. As crianças com 10-11 anos caracterizam o seu dia-a-dia, sobretudo, como cansativo e até irritante, mas também com algum divertimento, dado por cansado, divertido e zangado.

Existem também diferenças entre as representações dos rapazes e das raparigas: os primeiros denotam um dicionário muito fortemente caracterizado por nervoso, antes de mais associado a triste e zangado e, em menor grau, a divertido e amigo; enquanto o delas é definido por normal, brincar, bem e rir.

³ Para simplificação do artigo, foram suprimidos os principais elementos (tabelas de contribuições, resultantes das AFCs) para a interpretação dos factores, em que as palavras associadas a cada um dos estímulos são cruzadas com as variáveis sexo e idade. Apresentaremos apenas a sua interpretação. Todos os dados e quadros de resultados poderão ser consultados em Borralho (2009).

NA SALA DE AULA, COSTUMO SENTIR-ME...

Neste estímulo, de um total de 428 palavras recolhidas, das quais 91 são distintas (21,3%), retivemos 298, 16 das quais são diferentes. Cerca de 62% dos participantes afirmam que a sala de aula é um local aprazível, onde se sentem felizes e mais de 30% sentem-se bem, o que reforça esta representação (cf. Quadro III). Contudo, para cerca de 20%, a sala de aula também é uma fonte de cansaço, tristeza e distração, o que não pode ser dissociado das muitas solicitações e tarefas que lhes são propostas e que nem sempre lhes suscitam o mesmo interesse ou atenção.

Quadro III - Na sala de aula, costume sentir-me...

Palavras retidas por ordem de frequência

Palavras	Frequências
feliz	74
bem	44
cansado	26
triste	22
distraído	20
aprender	18
aborrecido	15
atento	14
amigo	10
pensar	9
trabalho	8
mal	8
inteligente	8
nervoso	8
estudar	7
energético	7

No primeiro factor, por um lado, revelam a pressão inerente a terem que estar com atenção (em palavras como cansado, atento e triste) e, por outro lado, salientam os típicos sentimentos ambivalentes na infância, de quem se sente mal e bem em simultâneo, pela dificuldade em aprender e pela possibilidade de ter uma boa relação de amizade com os companheiros, através de mal, bem, aprender e amigo (cf. Quadro IV). O segundo eixo reforça a obrigação de estar atento na sala de aula, o que suscita tensão e cansaço, mas também algum conforto, por se sentirem pensativos. Por conseguinte, atento associa-se a bem-estar (feliz e bem) mas, também, a mal-estar ou sentimentos incómodos, dados por aborrecido, cansado e pensar. No terceiro

eixo, as crianças expressam um fortíssimo sentimento de mal-estar e aborrecimento na sala de aula, principalmente porque têm que trabalhar, aprender, ser inteligentes e estudar.

Quadro IV - Na sala de aula, costumo sentir-me...

Coordenadas, contribuições absolutas e contribuições relativas

Palavras	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
aborrecido	.25	-1.11	.65	.6	11.4	4.3	.01	.23	.08
amigo	-1.08	-.47	-.21	7.1	1.4	.3	.12	.02	.00
aprender	-.84	.11	-.65	7.7	.1	5.2	.13	.00	.08
atento	1.10	2.41	.60	10.3	50.3	3.4	.13	.60	.04
bem	-.67	.42	.05	12.0	4.7	.1	.24	.09	.00
cansado	1.22	-.70	.17	23.5	7.8	.5	.37	.12	.01
distraído	-.20	-.53	-.50	.5	3.4	3.4	.01	.07	.07
energético	.36	-.50	.28	.5	1.1	.4	.01	.03	.01
estudar	-1.22	.28	-.96	6.4	.3	4.3	.11	.01	.07
feliz	.08	.39	-.05	.3	7.1	.1	.01	.20	.00
inteligente	-.77	-.16	-.93	2.8	.1	4.7	.05	.00	.08
mal	-1.68	-.70	3.41	13.6	2.4	62.8	.17	.03	.69
nervoso	.71	-.47	-.34	2.5	1.1	.6	.04	.02	.01
pensar	.70	-.93	-.38	2.7	4.9	.9	.05	.09	.01
trabalho	-.27	-.68	-1.26	.4	2.3	8.5	.01	.03	.12
triste	.84	-.32	.18	9.3	1.4	.5	.17	.03	.01

No grupo dos 8-9 anos prevalece o sentimento de ter que estudar e ser inteligente, o que exige muita energia. Os mais velhos são os que mais salientam a necessidade de estar atentos, sentindo-se mais frequentemente aborrecidos e cansados. A AFC das palavras com o sexo revela-nos que os rapazes salientam mais do que as raparigas a importância de estudar e pensar, o que os faz sentir nervosos e distraídos, denotando uma dimensão mais cognitiva e intra-individual, estando mais voltados para si mesmos; em oposição, as concepções das raparigas relacionam-se com aspectos emocionais e interpessoais, referindo que costumam sentir-se inteligentes, atentas e amigas.

OS(AS) MEUS(MINHAS) PROFESSORES(AS) FAZEM-ME PENSAR EM...

Como resposta a este estímulo foram produzidas 438 palavras, das quais 117 são distintas (26,7%), sendo retidas 248, das quais 18 são diferentes. Assinalamos que a frequência de respostas a este estímulo é relativamente baixa, comparativamente com as dos outros estímulos. Os alunos associam os seus professores, antes de mais, ao estudar e ao trabalho, na sala de aula ou em casa, num bom ambiente, que nos é dado por estudar, trabalho, feliz e trabalho de casa (cf. Quadro V). Para cerca de 15% das crianças, os professores estão ligados a elementos do processo de ensino/aprendizagem, tal como depreendemos de aprender, matéria e teste, e para 10% isso é algo aborrecido, apesar de verem no professor um amigo.

Quadro V - Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em...

Palavras retidas por ordem de frequência

Palavras	Frequências
estudar	31
trabalho	28
feliz	21
trabalho de casa	20
aprender	18
matéria	17
teste	16
aborrecido	12
amigo	12
bem	10
ajudar	9
pensar	8
brincar	8
rir	8
educado	8
escola	8
passar de ano	7
matéria das disciplinas	7

Do primeiro eixo da AFC infere-se, por um lado, que os professores suscitam nos participantes pensamentos associados a felicidade, bem-estar e relações interpessoais – dado por feliz, bem, rir e amigo – e, por outro, constatamos igualmente que associam os seus professores às actividades inerentes ao seu percurso escolar – através de matéria, trabalho,

matéria das disciplinas, trabalhos de casa. No segundo eixo, percebe-se que estabelecem relações lúdicas e interpessoais com os docentes, existindo momentos próprios de convívio e afectos, nas quais se sentem bem, dados por brincar, amigo e bem. No terceiro eixo, as responsabilidades escolares, dadas por matéria das disciplinas, matéria, estudar e pensar, continuam patentes no pensamento dos participantes. No entanto, definem igualmente os seus professores como pessoas educadas, que os obrigam a estudar, a pensar e a aprender, e por isso são seus amigos (cf. Quadro VI).

Quadro VI - Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar em...

Coordenadas, contribuições absolutas e contribuições relativas

Palavras	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
aborrecido	.53	.20	-.18	1.8	.3	.3	.05	.01	.01
ajudar	-.57	.33	.92	1.5	.7	5.8	.03	.01	.07
amigo	.71	1.58	-.28	3.2	20.1	.7	.07	.32	.01
aprender	-.48	-.70	.57	2.2	5.9	4.4	.04	.09	.06
bem	2.05	-1.50	.08	22.0	15.1	.0	.31	.17	.00
brincar	.67	2.32	-.32	1.9	28.9	.6	.03	.40	.01
educado	-.12	-.08	1.62	.1	.0	15.8	.00	.00	.23
escola	-.57	-.08	.19	1.3	.0	.2	.03	.00	.00
estudar	-.27	-.01	.70	1.2	.0	11.5	.03	.00	.20
feliz	1.62	-.26	-.13	28.7	1.0	.3	.49	.01	.00
matéria	-.83	-.91	-1.01	6.2	9.4	13.0	.16	.19	.24
matéria da disciplina	-1.06	-1.35	-1.95	4.1	8.6	20.1	.10	.16	.32
passar de ano	-.33	-.17	.72	.4	.1	2.7	.02	.00	.08
pensar	-.45	-.30	1.35	.9	.5	11.0	.02	.01	.16
rir	1.87	-.25	-.70	14.7	.3	3.0	.25	.00	.04
teste	-.40	-.16	.09	1.3	.3	.1	.04	.01	.00
trabalho	-.55	.59	-.55	4.5	6.5	6.4	.12	.13	.12
trabalho de casa	-.62	.41	-.51	4.1	2.3	4.0	.15	.06	.10

Os participantes mais novos têm uma visão mais lúdica, positiva e interpessoal sobre os docentes, relacionando-os com a felicidade e boa-disposição, bem como com as actividades implícitas ao processo de ensino/aprendizagem e às relações interpessoais estabelecidas, traduzidos por feliz, brincar, trabalho e amigo. Ao invés, os participantes mais velhos associam os seus professores a ideias ou imagens aborrecidas e negativas relativamente às suas

responsabilidades escolares, dados por aborrecido e passar de ano, mas consideram-nos pessoas educadas na escola.

No que diz respeito ao sexo, os rapazes relacionam os seus professores às obrigações escolares como aprender, teste e pensar; do campo semântico das raparigas emergem dimensões mais emotivas e dirigidas à personalidade e à relação mantida com os professores – através de educado, rir e feliz.

OS(AS) MEUS(MINHAS) PROFESSORES(AS) FAZEM-ME SENTIR...

A partir das respostas a este estímulo obtivemos um total de 342 palavras, sendo 90 diferentes (26,3%). Retivemos 205 (10 das quais distintas). A maioria das crianças afirma que os seus professores fazem-nas sentir bem – através de feliz, bem, inteligentes e tristes (cf. Quadro VII). As restantes palavras, não tão significativas, referem-se, por um lado, a sentimentos e a aspectos físicos – dados por cansado, mal, rir e aborrecidos – e, por outro, às tarefas e responsabilidades escolares – estudioso e aprender.

Quadro VII - Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir...

Palavras retidas por ordem de frequência

Palavras	Frequências
feliz	77
bem	54
inteligente	13
triste	13
cansado	11
mal	10
estudioso	8
aprender	7
rir	6
aborrecido	6

Os alunos revelam que os seus professores os fazem sentir estudiosos e a aprender; no entanto, estas actividades fazem-nos sentir mal e cansados, mas, também, quando conseguem alcançar o sucesso, sentem-se felizes (cf. Quadro VIII). No segundo factor da AFC, as crianças salientam que os seus professores fazem-nas sentir, por um lado, inteligentes mas, por outro, aborrecidas, mal e cansadas. O terceiro factor é marcado essencialmente pela dimensão emocional, como consequência do estudo e trabalho exigido, mas igualmente uma causa da tristeza e do mal-estar sentidos – por cansado, estudioso, inteligente, triste e mal.

Quadro VIII - Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me sentir...

Coordenadas, contribuições absolutas e contribuições relativas

Palavras	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
aborrecido	-.15	-1.83	-.88	.1	17.9	4.5	.00	.22	.05
aprender	1.78	-.56	-.05	17.0	1.9	.0	.26	.03	.00
bem	.12	.15	.27	.6	1.1	3.9	.02	.02	.08
cansado	-1.49	-.85	-1.92	18.8	7.0	38.9	.25	.08	.41
estudioso	2.32	-.67	-1.33	33.0	3.2	13.7	.44	.04	.14
feliz	-.41	.07	.06	9.8	.4	.3	.28	.01	.01
inteligente	.70	2.18	-.90	4.8	54.7	10.0	.06	.62	.11
mal	1.22	-1.19	.98	11.5	12.5	9.2	.17	.16	.11
rir	-.43	-.44	1.01	.8	1.0	5.8	.02	.02	.09
triste	-.59	.15	1.04	3.4	.3	13.6	.05	.00	.17

As crianças mais novas referem sentimentos positivos na forma como os seus professores as fazem sentir relativamente às suas obrigações escolares, em palavras como estudioso e inteligente, e ao seu bem-estar, dado por rir. Os mais velhos salientam sentimentos mais negativos, como cansaço e aborrecimento, no modo como os seus professores os fazem sentir no processo de aprendizagem.

Os rapazes revelam, mais do que as raparigas, que os professores tanto os fazem sentir-se mal como estudiosos (dimensão cognitiva). Porém, para as raparigas os seus professores fazem-nas sentir divertidas, capazes de aprender e inteligentes.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

HABITUALMENTE, NO DIA-A-DIA, COSTUMO SENTIR-ME... E NA SALA DE AULA, COSTUMO SENTIR-ME...

Observamos uma alternância de sentimentos inerentes ao bem-estar e ao mal-estar. Esta ambivalência é comum, em particular na infância, e remete-nos para uma constatação natural: em alguns momentos sentimo-nos felizes e bem, e noutros tristes e cansados. As dimensões de representação (ou factores) revelam sentimentos negativos, caracterizados pelo aborrecimento, nervosismo, exasperação e tristeza. Salientamos, ser importante proceder a diligências

adequadas para alterar este estado de espírito, pois os factores emocionais e pessoais, inerentes ao processo de desenvolvimento, e as experiências emocionais ocorridas na infância, marcam profundamente a personalidade do indivíduo adulto (e.g., Bowlby, 1993; Davidoff, 2001; Sampaio, 1994, 1996; Santos, 1991; Schaffer, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993). Pretende-se que as crianças sejam “livres de emoções negativas” e capazes “enfrentar os problemas de maneira construtivista” (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 403).

Sumariamente, os participantes mais novos, matriculados no 1.º ciclo, têm uma visão mais positiva na forma de se sentirem habitualmente: gostam de se divertir e consideram-se muito activos (cf. Quadro IX). Estas crianças evidenciam dimensões mais cognitivas no modo como se sentem na sala de aula: estudam, aprendem e são inteligentes (cf. Quadro X). Habitualmente, no dia-a-dia e no cumprimento das suas tarefas, revelam que são indivíduos activos que se sentem ora bem, ora mal, culminando em momentos de enorme tensão e nervosismo, sendo então que relevam a importância da amizade, do ser amigo, talvez funcionando como um refúgio ou um factor estabilizador de sentimentos marcadamente ambivalentes.

Quadros IX - Habitualmente, no dia-a-dia, costume sentir-me...

Síntese de sentimentos

Grupo	Sentimentos
8-9 Anos/1.º Ciclo	Divertido, a brincar e a rir, e energético
10-11 Anos/2.º Ciclo	Cansado, mas divertido
Rapazes	Nervoso, triste, zangado, divertido e ter amigos
Raparigas	Normal, divertida, a brincar e a rir, e bem disposta

Os participantes mais velhos, que frequentam o 2.º ciclo, denotam uma percepção de sentimentos mais negativa no seu quotidiano e realçam essencialmente aspectos físicos, psicológicos, emocionais e cognitivos. Sentem-se muito cansados, mas consideram-se pessoas divertidas. Na sala de aula existe claramente uma tentativa de concentração quando impera a contrariedade e a desconcentração, que é desgastante, prejudicando as competências cognitivas e o trabalho a desenvolver. Portanto, estes sentimentos não se harmonizam com a concentração usualmente referida, nem são favoráveis ao processo de aprendizagem, uma vez que a experiência e os sentimentos são o caminho adequado para alcançar o conhecimento (e.g., Rogers, 1986; Sampaio, 1994, 1996; Soveral, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993), e a formação da personalidade do indivíduo enquanto pessoa (e.g., Davidoff, 2001; Sampaio, 1994, 1996; Schaffer, 1996; Soveral, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

O universo semântico das raparigas alude, no seu dia-a-dia, a um sentimento de semelhança com os seus pares, como pessoas que habitualmente se sentem bem e que gostam de se divertir (cf. Quadro IX). Na sala de aula, as raparigas mostram-se mais motivadas para o processo de ensino/aprendizagem, referem sentimentos mais positivos e valorizam as relações interpessoais (cf. Quadro X). Ao invés, os rapazes, com um posicionamento mais intra-individual, salientam sentimentos de ansiedade, tristeza e exasperação, mas também valorizam o divertimento e a amizade no seu quotidiano, numa dimensão relacional e interpessoal. Na sala de aula, os rapazes aludem, com maior relevância, as dimensões cognitivas e intra-individuais.

Quadro X - Na sala de aula, costumo sentir-me...

Síntese de sentimentos

Grupo	Sentimentos
8-9 Anos/ 1.º Ciclo	Estudioso, inteligente e energético
10-11 Anos/2.º Ciclo	Atento, aborrecido e cansado
Rapazes	Estudioso, pensativo, nervoso e distraído
Raparigas	Inteligente, atenta e amiga (ou ter amigos)

OS(AS) MEUS(MINHAS) PROFESSORES(AS) FAZEM-ME PENSAR E SENTIR...

Os participantes evidenciam maior facilidade em referir o que pensam do que em expressar sentimentos, e os mais velhos, do sexo feminino, são os que apresentam uma média de respostas superior (cf. Quadro XI).

Quadro XI – Média de respostas por grupo etário, ciclo de ensino e sexo

Média de Respostas		
	Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me:	
	Pensar	Sentir
8-9 Anos/1.º Ciclo	2,9	2,8
10-11 Anos/2.º Ciclo	4,4	4,2
Masculino	3,0	2,6
Feminino	4,2	3,0

Os sentimentos têm um carácter específico, permitem-nos relacionar de forma diferenciada com cada pessoa e desempenham um papel informativo, muitas vezes, consciente (e.g., Abreu, 1997). Ou seja, os indivíduos têm uma noção clara da sua forma de sentir e utilizam essa informação na adaptação das suas respostas ao meio ambiente (e.g., Marques, 2001). Desta forma, os participantes ao descreverem os seus pensamentos estão simultaneamente a definir como se relacionam com os seus professores. Porém, tal poderá associar-se à percepção que têm realmente dos docentes, ou a uma visão adaptada, de acordo com a informação dos sentimentos.

As diferenças observadas em relação ao grupo etário e ao ciclo de ensino, são notáveis e ambivalentes. Os mais novos transmitem sempre sinais positivos, enquanto os mais velhos revelam sinais negativos associados aos seus professores (cf. Quadro XII).

Quadro XII - Síntese de pensamentos, ideias ou imagens e de sentimentos

Os(as) meus(minhas) professores(as) fazem-me pensar e sentir...

Grupo	Pensamentos, ideias ou imagens	Sentimentos
8-9 Anos/ 1.º Ciclo	Felicidade, divertimento a brincar, trabalho e amizade	Estudioso, inteligente, divertido a rir e bem-estar
10-11 Anos/2.º Ciclo	Aborrecimento, obrigações escolares como a passar de ano e a matéria das disciplinas, educação e escola	Cansado, aborrecido, aprender e mal-estar
Rapazes	Obrigações escolares como aprender, teste e pensar	Estudioso e mal-estar
Raparigas	Educação, divertimento a rir e felicidade	Divertida a rir, aprender e inteligente

Os rapazes aludem de modo significativo às dimensões cognitivas, quer em termos de pensamentos, ideias ou imagens, quer de sentimentos. Associam os seus professores ao desenvolvimento da aprendizagem e do pensamento, que implica ser aplicado e estudioso. De uma forma generalizada, os rapazes mostram sobretudo sentimentos de mal-estar e esgotamento, daí sobressaindo uma dimensão cognitiva (cf. Quadro XII). Em contrapartida, as raparigas evidenciam uma dimensão interpessoal, considerando os seus professores como pessoas educadas e divertidas, que transmitem felicidade e bem-estar. Aludem ainda às competências cognitivas e à inteligência.

CONCLUSÕES

Os sentimentos são “o que nos relaciona com cada uma das outras pessoas e que se pode descrever por amor, ternura, estima, confiança, compaixão, gratidão, respeito, admiração, ódio, inveja, vergonha, desconfiança, aversão, ciúmes”

Abreu

(1997, p. 114)

Ao longo da infância, a criança vai experimentando diversos sentimentos, que permitem o seu relacionamento com as outras pessoas (e.g., Abreu, 1997; Clerget, 2001; Slepj, 1998;

Strecht, 1997). Estes sentimentos funcionam como marcadores-somáticos que controlam e influenciam os processos de decisão que estão subjacentes a todos os comportamentos. Eles constituem sinais informativos, conscientes ou inconscientes, positivos ou negativos, e são capazes de informarem sobre as diferentes acções possíveis de serem realizadas (e.g., Damásio, 2005).

Neste trabalho, focámo-nos essencialmente na relação entre aluno e professor, defendendo que esta se reveste de uma importância essencial no desenvolvimento emocional e pessoal do aluno, e na criação de um ambiente facilitador do processo de ensino/aprendizagem (e.g., Rogers, 1986; Soveral, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993). Salientámos ainda que a reciprocidade, a colaboração, o respeito e a simpatia constituem-se como os «ingredientes» determinantes e caracterizadores de uma relação positiva instituída entre professor e aluno, mas sem nunca nos esquecermos que o estabelecimento deste tipo de relação depende do comportamento, da acção e das atitudes de ambos os intervenientes (e.g., Rogers, 1986; Sampaio, 1996; Soveral, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993). Como tal, o docente deverá contribuir para um clima agradável e facilitador (da comunicação) na sala de aula, valorizando a experiência e os sentimentos, em lugar do pensamento ou da leitura, como a via mais apropriada para o conhecimento. Portanto, o caminho para a aprendizagem é formado por afectos, sentimentos, emoções e relações humanas (e.g., Oliveira, 1999, 2004, 2008; Sampaio, 1994, 1996; Santos, 1991; Slepj, 1998; Soveral, 1996; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Na sala de aula, a comunicação é o principal pilar para o desenvolvimento de uma boa relação pedagógica, uma vez que ambas são indissociáveis e a comunicação constitui-se como o centro de todo o sistema relacional (e.g., Estrela, 1992; Santos, 1991).

Todas as interacções humanas implicam representações. O aspecto principal destas interacções é o facto de elas constituírem acontecimentos, que são representados interna e psicologicamente por cada um dos participantes. Portanto, ao relacionar-se e familiarizar-se com algo, as pessoas partilham representações (e.g., Moscovici, 2003). As representações sociais surgem da comunicação e linguagem, mas também possibilitam, claramente, pela partilha, a criação ou manutenção de relações entre indivíduos (e.g., Moscovici, 2003). As representações sociais são internas e presentes nos indivíduos, mas com características igualmente sociais. Ou seja, explanam a diversidade do pensamento em sociedades específicas e particulares (e.g., Castro, 2002). Elas são estruturas que associam “cognição, afecto e acção e é igualmente no contacto com o outro que o pensamento, o sentimento e a motivação humanas se desenvolvem” (Oliveira e Amaral, 2007, p. 272).

Estudar as representações dos pensamentos e sentimentos das crianças é sempre complexo, e não podemos generalizar os resultados que obtivemos, uma vez que pesquisámos apenas uma população de crianças que estudam no distrito de Lisboa. Mas podemos, no entanto, salientar algumas inferências importantes.

Os participantes de 8-9 anos e as raparigas, comparativamente aos outros, mostram-se mais motivados para o processo de ensino/aprendizagem e valorizam muito as relações interpessoais, que se constituem como requisitos fundamentais para o sucesso da aprendizagem e da sua própria vida futura. Ao invés, os participantes mais velhos e os rapazes denotam sentimentos mais negativos, marcados essencialmente pelo cansaço, mas também pelo divertimento, colocando em evidência algumas dimensões psicológicas, emocionais, cognitivas e físicas.

No geral, e na sequência dos objectivos propostos nesta investigação empírica, os resultados que obtivemos colocam-nos algumas questões pertinentes, que poderão constituir-se como temas de futuros trabalhos, tais como: porque razão o processo de ensino/aprendizagem e os professores provocam cansaço nas crianças, partindo do princípio que educar e estudar pressupõe tornarmo-nos pessoas melhores? Terá o processo de ensino/aprendizagem que ser um processo tenso, baseado na pressão sobre as crianças? Que motivos ou factores estão subjacentes a estes pensamentos e sentimentos de cansaço e de tensão? (e.g., Russell, 1982).

É essencial determinarmos as causas desta desmotivação sentida pelas crianças, para implementar medidas preventivas e curativas, e alterar ou atenuar, em consequência, o mal-estar, pois pretende-se que as crianças sejam “livres de emoções negativas” e capazes de “enfrentar os problemas de maneira construtivista” (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 403).

Se educar é eduzir ou tentar auxiliar o outro a encontrar as melhores condições e meios para despertar e desenvolver as suas potencialidades (e.g., Oliveira, 1999, 2004, 2008; Rodhen, 1960; Santos, 1991; Silva, 2000), então, neste sentido, todos nós, professores, pais e demais agentes educativos, como verdadeiros e dignos educadores, deveremos volver-nos, progressivamente, melhores e sermos mais capazes de exercer o papel que temos a cumprir. Estaremos dispostos e preparados para isso? O futuro da educação e a preparação das novas gerações passa, essencialmente, por nós.

REFERÊNCIAS

- Abreu, J. (1997). *Introdução à psicopatologia compreensiva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2.^a edição).
- Agusti, M. (1997a). Necessidade actual da educação para a paz. *De aqui e de além, boletim trimestral para os educadores do terceiro milénio*, 12, pp. 3-15.
- Agusti, M. (1997b). Necessidade actual da educação para a paz. *De aqui e de além, boletim trimestral para os educadores do terceiro milénio*, 13, pp. 3-15.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.

- Amâncio, L. (2003). Género e assimetria simbólica, o lugar da história na psicologia social. In: L. Lima, P. Castro & M. Garrido (Eds.), *Temas e debates em psicologia social*. Lisboa: livros Horizonte.
- Amaral, V. (2005). Inteligência: estudos das representações sociais de inteligência. *Tese de doutoramento*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- André, M. (2007). A dimensão afectiva na relação pedagógica, representações dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. *Tese de mestrado não publicada*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bandura, A. & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Borrhalho, S. (2009). Sentimentos das crianças face aos professores. *Tese de mestrado não publicada*. Lisboa/Évora: Instituto Superior de Educação e Ciências - Universidade de Évora.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, loss, sadness and depression, volume III*. London: The Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, J. (1993). *Separação, angústia e raiva, volume II*. São Paulo: Martins Fontes.
- Branco, M. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, P. (2002). Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici. *Análise Social*, XXXVII, 164, pp. 949-979.
- Clerget, S. (2001). *Não estejas triste meu filho*. Porto: Ambar.
- Clore, G.L (1992). Cognitive phenomenology: feelings and the construction of judgment. In: L. L. Martin & A. Tesser (Eds.), *The construction of social judgments*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Damáσιο, A. (2005). *O erro de Descartes, emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América (24ª edição).
- Davidoff, L. (2001). *Introdução à psicologia*. São Paulo: Makron Books (3ª edição).
- Duveen, G. (2000). Introduction: the power of ideas. In: G. Duveen (Ed. and Introd.), S. Moscovici. *Social representations: explorations in social psychology*. Cambridge: Polity Press.

- Estrela, M. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- González, P. (2002). *O movimento de escola moderna, um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Marques T. G. (2001). À Procura da distinção entre cognição, afecto, emoção, estado de espírito e sentimento. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, pp. 253-268.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais, investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes (2.^a edição).
- Oliveira, A. (1999). Educação para a paz. *Biosofia*, 3, pp. 26-30.
- Oliveira, A. (2004). Ilusões: a melodia e o sentido da vida na idade das emoções, representações sociais da morte, do suicídio e da música na adolescência. *Tese de doutoramento*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Oliveira, A. (2008). *Ilusões na idade das emoções – representações sociais da morte, do suicídio e da música na adolescência*. Lisboa: F. C. T./Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, A., & Amâncio, L. (2005). A análise factorial de correspondências no estudo das representações sociais – as representações sociais da morte e do suicídio na adolescência. In: A. Moreira, B. Camargo, J. Jesuíno & S. Nóbrega (Eds.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. Paraíba: Ed. Universitária UFPB, Cap. 10, pp. 323-362.
- Oliveira, A. & Amaral, V. (2007). A análise factorial de correspondências na investigação em psicologia: uma aplicação ao estudo das representações sociais do suicídio adolescente. *Análise Social*, XXV, 2, pp. 271-293.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed (8.^a edição).
- Rogers, C. (1986). *Grupos de encontro*. Lisboa: Moraes Editores (6.^a edição).
- Rohden, H. (1960). *Novos rumos para a educação*. São Paulo: Liv. Freitas Bastos.
- Russell, B. (1982). *Educação e sociedade*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sampaio, D. (1994). *Inventam-se novos pais*. Lisboa: Caminho.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Caminho.
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre a educação I, a criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte (2ª edição).
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, A. (2000). *Textos pedagógicos II*. Lisboa: Âncora Editora.
- Slepoj, V. (1998). *Compreender os sentimentos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Soveral, M. (1996). O sujeito em formação, o desenvolvimento do aluno/pessoa no contexto da relação pedagógica. *Tese de mestrado não publicada*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional, uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Strecht, P. (1997). *Crescer vazio*. Lisboa: Assírio & Alvim.

SENTIMENTOS DAS CRIANÇAS FACE AOS PROFESSORES

RESUMO

Esta investigação tem como principal objectivo identificar os sentimentos mais comuns das crianças em relação aos seus professores, numa população de 120 sujeitos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 8-11 anos de idade, alunos do 1º-2º ciclo do Ensino Básico. A teoria das representações sociais enquadra a investigação empírica. Os dados foram recolhidos por associação livre de palavras e tratados através de AFC⁴. Verificámos existir proximidade das representações das raparigas com as das crianças mais novas, salientando sentimentos positivos, mostrando-se bastante motivadas e valorizando as relações interpessoais. Em comparação, as crianças de 10-11 anos e os rapazes, relevaram dimensões físicas, cognitivas e emocionais, associadas ao mal-estar e aborrecimento.

Palavras-chave: criança, sentimentos, aluno, professor, representações sociais

THE FEELINGS OF CHILDREN TOWARDS TEACHERS

ABSTRACT

This work is focused on the analysis of children's feelings emerging from the relation student-teacher. This empirical research lies within the scope of the theory of social representations. Its main objective is to identify the most common feelings in children, particularly towards their teachers, in a population of 120 subjects of both sexes, between the ages of 8 and 11, and attending the 1st and 2nd stages of Basic Education. The data was gathered using free word association, and examined through FAC⁵. We verified that the girls' representations were closer to the representations of younger children, and gave relevance to strong positive feelings, revealing a great motivation and validation of personal relations. By comparison, children aged 10 and 11, as well as boys, mainly gave relevance to physical, cognitive, and emotional dimensions, associated to uneasiness and boredom.

Key-words: child, feelings, student, teacher, social representations.

⁴ Análises Factoriais de Correspondências

⁵ Factorial Analysis of Correspondence