

**Estilos de liderança de professores: autoavaliação  
de professoras e percepção de seus alunos**  
**Teacher leadership styles: teachers' self-assessment  
and their students' perceptions**  
**Estilos de liderazgo de profesores: autoevaluación  
de professoras y percepción de sus alumnos**

**Alexia Semzezyn Slobodzian**

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Irati/PR - Brasil

**Ana Priscila Batista**

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Irati/PR - Brasil

**Resumo**

O professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem de comportamentos relevantes no ambiente escolar e social. Neste artigo, foi analisada a diferença entre a percepção de professores e alunos sobre o estilo de liderança do professor. Para isso, o Inventário de Estilos de Liderança de Professores foi aplicado a 98 alunos de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública e quatro professoras regentes. Os resultados mostraram que 63,3% dos alunos identificaram suas docentes como negligentes. Já as quatro professoras se perceberam como autoritativas. O controle coercitivo foi classificado por 68,3% dos alunos como alto e tendência a alto, vindo de encontro à percepção das professoras. Concluiu-se que há divergências entre a forma como as professoras e os alunos percebem as interações, o que deve ser considerado em propostas de intervenções no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Estilos de Liderança de Professores, Interação professor-aluno, Exigência, Responsividade, Controle coercitivo

**Abstract**

Teacher is fundamental in teaching-learning process of relevant behaviors in school and social environment. This article analyzes the difference between teachers and students' perception of the teachers' leadership styles. The Teacher Leadership Styles Inventory was applied to 98 students of 5<sup>th</sup> grade and to four teachers from a public school. The result showed that 63.3% of the students identified their teachers as negligent. In contrast, the four teachers perceived themselves as authoritative. The coercive control was classified by 68.3% of the students as high to higher tendency, what meets to the perception of the teachers. It was concluded that there are differences between the way teachers and students perceive the interactions, which must be considered when proposing intervention in school environment.

**Keywords:** Teachers' leadership styles, Teacher-student Interaction, Demand, Responsiveness, Coercive control

## Resumen

El profesor es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de comportamientos relevantes en el ambiente escolar y social. En este artículo se analizó la diferencia entre la percepción de profesores y alumnos sobre el estilo de liderazgo del profesor. Para ello, el Inventario de Estilos de Liderazgo de Profesores fue aplicado a 98 alumnos de 5º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública y cuatro profesoras. Los resultados mostraron que el 63,3% de los alumnos identificaron a sus profesoras como negligentes. Ya las cuatro profesoras se percibieron como autoritativas. El control coercitivo fue clasificado por el 68,3% de los alumnos como alto y tendencia a alto, viniendo a la percepción de las profesoras. Se concluyó que hay divergencias entre la forma en que las profesoras y los alumnos perciben las interacciones, lo que debe ser considerado en propuestas de intervenciones en el ambiente escolar.

**Palabras clave:** Estilos de Liderazgo de Profesores, Interacción profesor-alumno, Exigencia, Responsividad, Control coercitivo

## 1. Introdução

A escola é o local responsável pela transmissão de conteúdos acadêmicos e promove o desenvolvimento cognitivo dos alunos, com importante papel na socialização e estabelecimento de novas relações interpessoais fora do ambiente familiar (NOVAK; PELAEZ, 2004). Nesse contexto, possibilita-se a aprendizagem de comportamentos sociais, a partir da criação de oportunidades para a emissão de tais comportamentos, bem como por meio da sua consequenciação adequada (DIAS, 2016).

Segundo Skinner (2003), “A educação é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro” (p. 437). Ainda afirma que a escola ensina o estudante a pensar, através do estabelecimento de repertórios que permitem a manipulação de variáveis, encorajando o desenvolvimento do repertório de solução de problemas. Sendo assim, a escola e as experiências infantis, incluindo a relação professor-aluno, são fundamentais para o sucesso dos discentes, levando-os a desenvolver diversas competências, dentre elas, a aprendizagem, a motivação, o funcionamento emocional e as relações sociais das crianças (ROESER; ECLES, 2000). Dessa forma, faz-se necessário destacar a importância do professor como responsável pela organização das atividades diárias no ambiente escolar, pelo ensino e aprendizagem dos alunos e por ser um dos profissionais que possui maior contato com as crianças, exercendo

assim, um papel importante no desenvolvimento cognitivo, social e emocional (PETRUCCI et al, 2014).

O professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem de comportamentos considerados relevantes no ambiente escolar e social. Esse processo pode ser entendido pela análise do comportamento como uma relação entre os comportamentos de professores e alunos, uma vez que o docente ao realizar a ação de ensinar, cria condições que propiciarão mudanças no comportamento, tendo como efeito a aprendizagem no aluno (KUBO; BOTOMÉ 2001).

Além disso, o contato com o educador promove as capacidades psicossociais da criança, podendo ser um fator de proteção contra o fracasso escolar (BARBOSA; CAMPOS; VALENTIM, 2011). Essa relação pode ser considerada positiva ou negativa, dependendo da qualidade da interação. A tarefa do professor é buscar meios para se relacionar de forma positiva com todos os alunos (OSTI; BRENELI, 2013). Segundo Petrucci et al (2014), o relacionamento positivo contribui para a aprendizagem de habilidades essenciais para a vida escolar e reduz a chance de problemas de comportamento. Conforme estudos citados por Batista (2013), crianças que possuem uma boa qualidade na relação com seu professor apresentam melhor desempenho escolar, maiores níveis de habilidades sociais e menor número de problemas de comportamento.

Sendo assim, relações estabelecidas pelos alunos e professores são importantes para todo o processo escolar, e depende da qualidade dessa interação um crescente interesse pela aprendizagem (IGNACHEWSKI; BATISTA, 2016). Como afirmam Osti e Martinelli (2013, p. 10),

as relações com o conhecimento sofrem influências de vivências e experiências com a aprendizagem, as quais podem tanto favorecer quanto inibir o interesse, a criatividade, a motivação, entre outros aspectos necessários ao ato de conhecer.

Segundo alguns estudos (PEREIRA; SILVEIRA, 2017; REIS; PRATA; SOARES, 2012; RIBEIRO, 2010; OLIVEIRA; ALVES 2005), professores mais afetuosos, que demonstram contato próximo, maior interesse pela vida dos alunos e expectativas otimistas, contribuem positivamente para um melhor processo de ensino-aprendizagem.

Quando se discute a relação professor-aluno, outro aspecto importante refere-se à capacidade que o professor tem de se autoavaliar. Segundo Coelho e Rodrigues (2008 *apud* FERREIRA; OLIVEIRA 2015), a autoavaliação pode ser entendida como um processo em que o docente faz uma apreciação crítica do seu próprio desempenho. Com ela, o professor analisa suas práticas e permite identificar oportunidades para crescer enquanto profissional e, assim, tomar maior consciência das melhorias que deve realizar enquanto docente.

Torna-se importante voltar o olhar para os comportamentos emitidos pelo professor, na tentativa de compreender os modelos comportamentais que está proporcionando aos alunos (GUEDES, 2017). Dessa forma, a autoavaliação permite que o docente busque aprimorar seu desempenho e, conseqüentemente, possa contribuir para uma melhor relação com os alunos. Segundo Carvalho (2011), pode-se entender essa autoavaliação como crucial nesse processo, permitindo ao professor vislumbrar pontos fortes e fracos de sua atuação e fornecendo uma oportunidade de elevar a efetividade de suas ações em sala de aula e melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos. Portanto, reitera-se a importância que há em o professor estar em constante busca por melhores formas de se relacionar com seus alunos (IGNACHEWSKI; BATISTA, 2016).

Nesse sentido, buscando entender mais sobre essa relação, é possível fazer uma generalização dos processos de socialização estabelecidos pelos pais, para descrever de que forma os docentes influenciam seus alunos. O modelo de estilos parentais proposto por Maccoby e Martin (1983) serve como base para o estudo dos estilos de liderança de professores, pois os comportamentos que compõem os constructos “responsividade” e “exigência” também podem ser analisados na relação professor-aluno (BATISTA, 2013). Assim, baseado nesse modelo de estilos parentais, o modelo teórico dos estilos de lideranças de professores, descrito por Batista e Weber (2015, p. 28)

caracteriza-se por conjunto de atitudes direcionadas aos alunos e que, tomadas em conjunto, criam um clima emocional, no qual os comportamentos são expressos, moderando a efetividade de uma prática particular e alterando a receptividade da criança à relação de ensino-aprendizagem.

Segundo as autoras, esse modelo teórico é composto por três constructos: o primeiro deles é a exigência, caracterizada pela capacidade do

professor em supervisionar, monitorar, manter a disciplina através de regras e limites, por meio de atitudes que demonstrem suas expectativas no que diz respeito ao desempenho de seus alunos. A responsividade se refere às atitudes do professor que demonstram interesse por seus alunos e busca ter uma boa qualidade na comunicação, afetividade e envolvimento, esperando-se que, diante disso, as crianças se sintam acolhidas e respeitadas, propiciando um ambiente alegre que favoreça a aprendizagem de forma prazerosa. Já o controle coercitivo é exercido pelo professor através de ameaças e punições desproporcionais aos comportamentos dos alunos, atendendo muito mais ao docente do que ao estudante e fazendo com que esses sintam medo ou raiva e acabem não gostando de ir à escola, devido ao clima negativo imposto em sala de aula (BATISTA; WEBER, 2015).

Dessa forma, os comportamentos analisados dentro dos constructos teóricos da “responsividade” e “exigência”, ao serem cruzados, identificarão quatro estilos de liderança, sendo eles: autoritário, permissivo, negligente e autoritativo, que podem somar-se em alguma medida ao controle coercitivo. No estilo de liderança autoritário, predomina a alta exigência e a baixa responsividade; os professores priorizam a ordem e a disciplina na relação. Já no estilo permissivo, os professores são muito responsivos e não exigentes, podem até estabelecer algumas regras, mas, muitas vezes, não as cumprem. No estilo negligente, os professores não são responsivos nem exigentes. Por fim, o estilo autoritativo combina, de forma equilibrada, as dimensões de responsividade e exigência (BATISTA; WEBER, 2015).

Com base no modelo teórico apresentado, foi desenvolvido por Batista (2013) o Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP) para identificar, a partir de itens sobre os comportamentos e situações vivenciadas pelos alunos com seus professores, o estilo de liderança do docente de 4º e 5º anos do ensino fundamental. A partir disso, o IELP (BATISTA, 2013) contribui para se conhecer a qualidade na interação professor-aluno, auxiliando a realização de intervenções no contexto escolar e servindo como ferramenta para os profissionais da educação no apoio à equipe escolar (BATISTA; WEBER, 2015).

Os estilos de liderança de professores ainda é um modelo teórico relativamente recente e, portanto, ainda são poucos os estudos que utilizam

essa perspectiva para investigar variáveis presentes e que influenciam a interação professor-aluno. Algumas das pesquisas já realizadas buscaram relacionar o resultado do inventário com questões referentes a desempenho acadêmico dos alunos (SOUZA; BATISTA, 2018), autoconceito de crianças (LEMONS; BATISTA, 2017), percepções dos alunos adolescentes sobre os estilos de liderança dos seus professores (LEITE, 2016); associação entre o estilo de liderança dos docentes em suas aulas e a emissão de comportamentos considerados acadêmicos pelos alunos (DIAS, 2016).

Ressalta-se a importância de mais estudos que avaliem o estilo de liderança dos professores, relacionando-o com os diferentes aspectos da relação professor-aluno e demais situações do contexto acadêmico. Com isso, a presente pesquisa pretende contribuir para essa literatura e fomentar novas discussões acerca do assunto, buscando analisar se há diferenças na percepção das professoras e de seus alunos de 5º anos do ensino fundamental sobre o estilo de liderança adotado por ela.

## **2. Método**

### **2.1 Participantes**

Participou desta pesquisa uma amostra por conveniência de 98 crianças, sendo 44,89% meninas e 55,1% meninos, com idade entre 9 a 12 anos, a maioria (70,4%) com 10 anos. Também fizeram parte do estudo suas respectivas professoras regentes, (total de quatro), de 5º anos do ensino fundamental, totalizando 102 participantes de uma escola pública de um município do interior do Paraná.

### **2.2 Instrumento**

Foi utilizado o Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP), desenvolvido por Batista (2013). Nesse instrumento, são descritas situações e comportamentos relacionados aos professores, e as crianças precisam responder com qual frequência ocorrem. O instrumento possui um total de 56 itens, apresentando alternativas do tipo “nunca ou quase nunca”, “às vezes” ou “sempre ou quase sempre”, caracterizado por uma escala *Likert* de três pontos.

Dos itens apresentados, 21 são referentes à escala responsividade, que se caracteriza por uma relação de afetividade, reciprocidade, apoio, cuidado,

qualidade na comunicação, cordialidade, envolvimento do professor em relação aos alunos. A escala de exigência é composta por 16 itens e pode ser descrita como as atitudes dos professores em estabelecer expectativas de desempenho, cobrar, monitorar, supervisionar e controlar o comportamento dos alunos, de forma a impor limites e regras na sala de aula e em todo o ambiente escolar.

A terceira escala é composta por 19 itens, que irão avaliar o controle coercitivo, ou seja, o comportamento do professor de impor uma situação aversiva/negativa em sala de aula, utilizando-se de ameaças e punições, de forma inadequada ao comportamento dos alunos (BATISTA, 2013); (BATISTA; WEBER, 2015). O Inventário aplicado às professoras é o mesmo instrumento utilizado com os alunos, sem alterações.

### **2.3 Procedimento de coleta de dados**

O IELP foi aplicado em cada turma, no espaço da sala de aula, em horário de aula, de forma coletiva. A aplicação foi conduzida pela pesquisadora e uma auxiliar de pesquisa. Inicialmente, foi explicada a forma de preenchimento e de resposta aos itens do instrumento. Realizou-se a leitura de cada item, enquanto as crianças respondiam e tiravam possíveis dúvidas que surgiam ao longo da aplicação. A duração da aplicação foi, em média, de 30 minutos em cada turma.

A aplicação do IELP para as professoras ocorreu em sala separada e de forma individual. Primeiramente, explicou-se o que o instrumento avaliava, e, em seguida, as instruções de aplicação foram lidas pela pesquisadora. Pediu-se que cada professora pensasse nos seus comportamentos em sala de aula, para se obter uma autoavaliação da sua atuação com a turma. Como o instrumento foi o mesmo aplicado para as crianças, foi solicitado às professoras que, no lugar de lerem o item se referindo a, por exemplo: “minha professora é alegre”, entendessem como “sou uma professora alegre”. A aplicação durou em torno de 10 minutos.

### **2.4 Aspectos éticos**

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (protocolo de aprovação 90738518.7.0000.016) e

cumpriu os aspectos éticos pertinentes à resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). O pedido de autorização para realização da pesquisa foi feito para a secretária de Educação do município e entregue a carta de anuência para ser lida e assinada. Após concordância, realizou-se o contato com a escola e consultada a disponibilidade em participar do estudo. Após todos os envolvidos estarem cientes da pesquisa, foi fornecido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores, para que estivessem de acordo com os procedimentos a serem realizados. Em seguida, enviou-se aos pais e/ou responsáveis dos alunos o TCLE, para que pudessem assinar concordando com a participação do seu filho na pesquisa. Somente aqueles que trouxeram o termo assinado puderam participar. Além disso, as crianças também assinaram o Termo de Assentimento do Menor, concordando com sua participação.

## **2.5 Análise de dados**

O IELP preenchido por cada aluno foi corrigido conforme o valor correspondente para cada resposta, ou seja, para “nunca ou quase nunca”, foi atribuído o valor 1, para “às vezes”, o valor 2 e para “sempre ou quase sempre”, o valor 3. A partir disso, fez-se a soma do valor pertencente às respostas de cada participante aos itens e obtidos os escores referentes às escalas de responsividade, exigência e controle coercitivo. Para cada escala, foi verificada, na tabela normativa, a classificação obtida da frequência com que as práticas educativas das professoras ocorrem, classificadas como frequência “baixa”; “tendência à baixa”; “tendência à alta” e “alta”. A partir do cruzamento entre as dimensões exigência e responsividade, foi possível estabelecer os estilos de liderança correspondentes a cada participante, como sendo autoritário, permissivo, negligente e autoritativo.

Aqui neste artigo, apenas serão mencionados os estilos de liderança, e não os tipos conforme a frequência de tais práticas. Já o controle coercitivo foi analisado à parte e pode ser classificado como “baixo; ‘tendência a baixo’; “tendência a alto” e “alto”, dependendo da frequência dos comportamentos das professoras, classificados a partir da tabela normativa. A mesma correção ocorreu com o inventário respondido pelas docentes.

Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, comparando a média dos resultados de cada turma e o IELP respondido pela professora.

### 3. Resultados

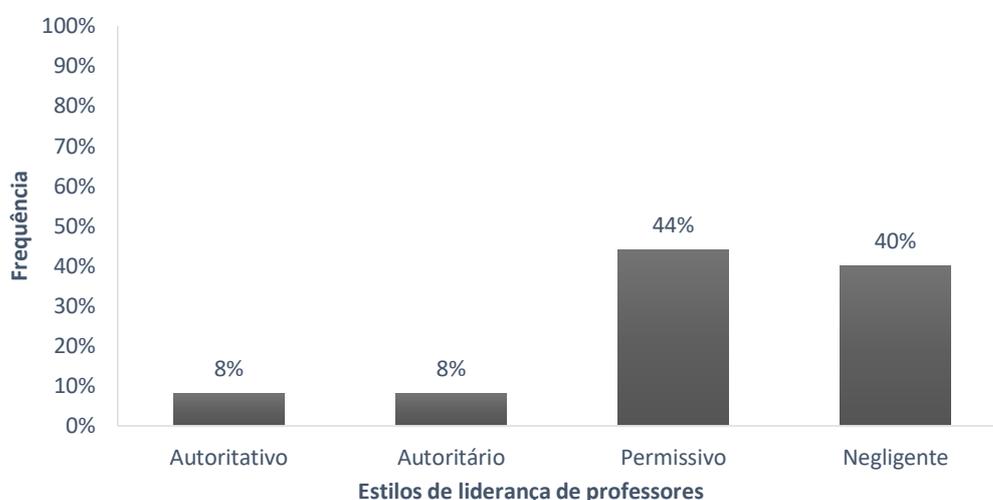
Estão apresentados em figuras os resultados referentes à média obtida em cada turma, em relação ao estilo de liderança da professora, e a média quanto ao tipo de controle coercitivo. Na sequência, estão descritos os dados obtidos a partir da autoavaliação da professora, ou seja, suas respostas ao IELP.

Na Figura 1, observa-se que a professora A apresentou um maior percentual para o estilo permissivo, seguido do estilo negligente. Na figura 2, é apresentado o resultado referente ao controle coercitivo, sendo que 60% das crianças percebem o controle coercitivo exercido pela professora como tendência a baixo e baixo. Em contraponto à percepção das crianças, a partir de sua autoavaliação, o estilo de liderança observado pela professora foi autoritativo. O controle coercitivo foi autoavaliado como sendo do tipo tendência a alto.

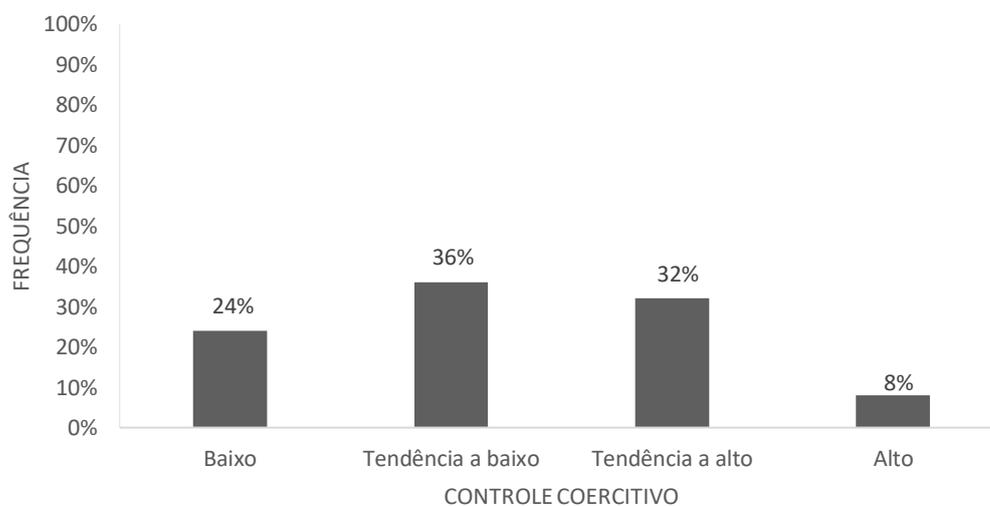
A título de exemplificação, são apresentados a seguir, os itens do IELP respondidos pelos alunos que obtiveram frequência de respostas “às vezes” e “nunca ou quase nunca” maiores ou igual a 80%, em relação aos constructos exigência e responsividade. Dentro desse escopo, são apresentados os dois itens com maiores porcentagens dessas respostas.

Em relação à responsividade, os itens com frequência considerada baixa pelos alunos foram: “Minha professora tenta saber que atividades os alunos fazem fora da escola”; “Minha professora faz carinho nos alunos”. Os itens referentes ao constructo da exigência que apresentaram respostas de baixa frequência: “Minha professora combina com os alunos algumas regras”; “Minha professora diz o que vai acontecer se um aluno não obedecer a regra”. Para o controle coercitivo, são apresentados os itens que obtiveram uma frequência alta pela percepção dos alunos, com respostas “às vezes” e “sempre ou quase sempre”, sendo esse valor igual ou superior a 80%. Aqui também são selecionados os itens com maiores porcentagens dentre as respostas obtidas. No caso da professora A, esses itens foram: “Minha professora grita” e “Minha

professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela ache errado”.



**Figura 1.** Porcentagem de cada um dos Estilos de Liderança de Professores da professora A.

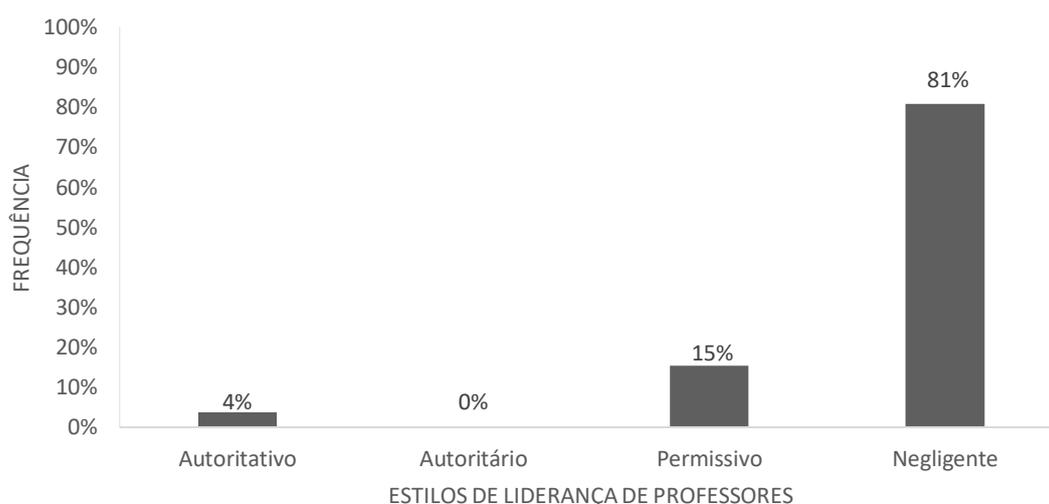


**Figura 2.** Porcentagem do controle coercitivo exercido pela professora A.

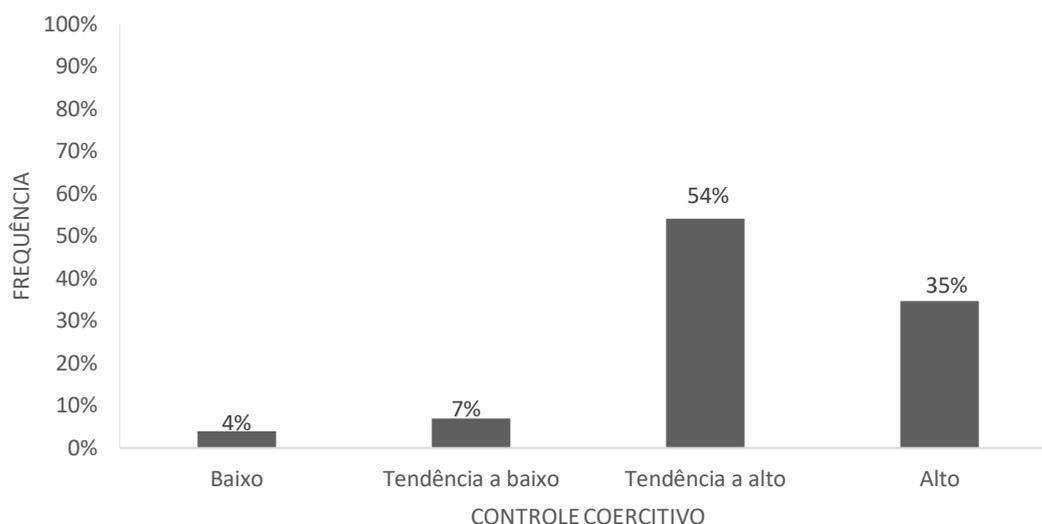
Na Figura 3, apresenta-se o resultado referente aos estilos de liderança da professora B. Em sua maior parte, o estilo percebido pelos alunos foi o negligente. Na Figura 4, o tipo de controle coercitivo mais presente, segundo a percepção das crianças, foi o tipo três e quatro, considerados com frequência tendência alta e alta respectivamente, num total de 89%. Em relação à

autoavaliação da professora B, ela se viu como autoritativa. Sua autoavaliação do controle coercitivo foi de frequência alta.

Para a professora B, dois itens do IELP respondidos pelos alunos, em relação à responsividade, que obtiveram maior frequência (acima de 80%) das respostas “às vezes” e “nunca ou quase nunca” foram: “Minha professora tenta saber que atividades os alunos fazem fora da escola”; “Minha professora faz carinho nos alunos”. Em relação aos itens da exigência: “Minha professora diz quais são as regras da escola”; “Minha professora combina com os alunos algumas regras”. Por fim, dentre os que apresentaram frequência igual ou superior a 80%, com respostas “às vezes” e “sempre ou quase sempre”, os com maior frequência sobre o controle coercitivo foram: “Minha professora castiga quem não faz a tarefa” e “Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela ache errado”.



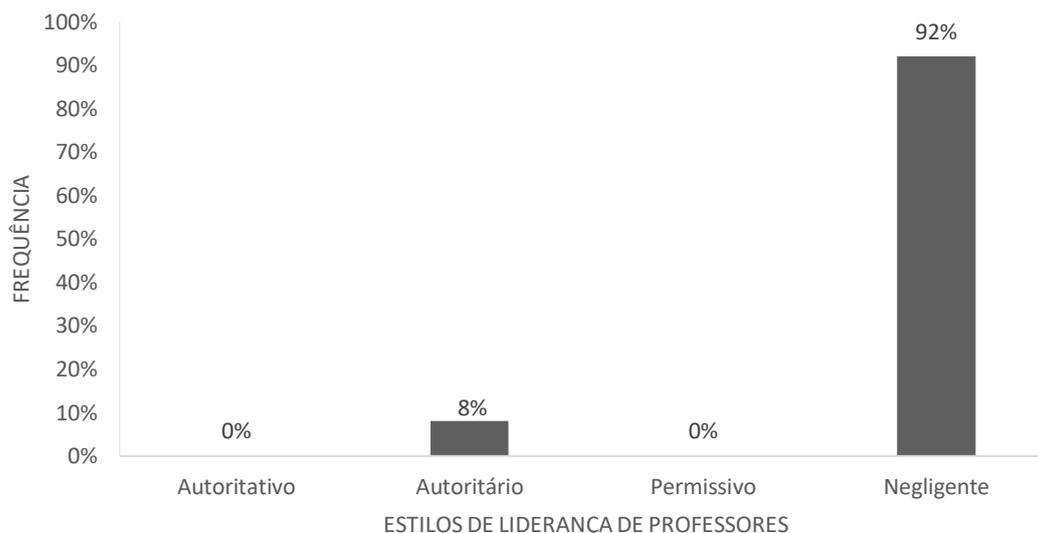
**Figura 3.** Porcentagem de cada um dos Estilos de Liderança de Professores da professora B.



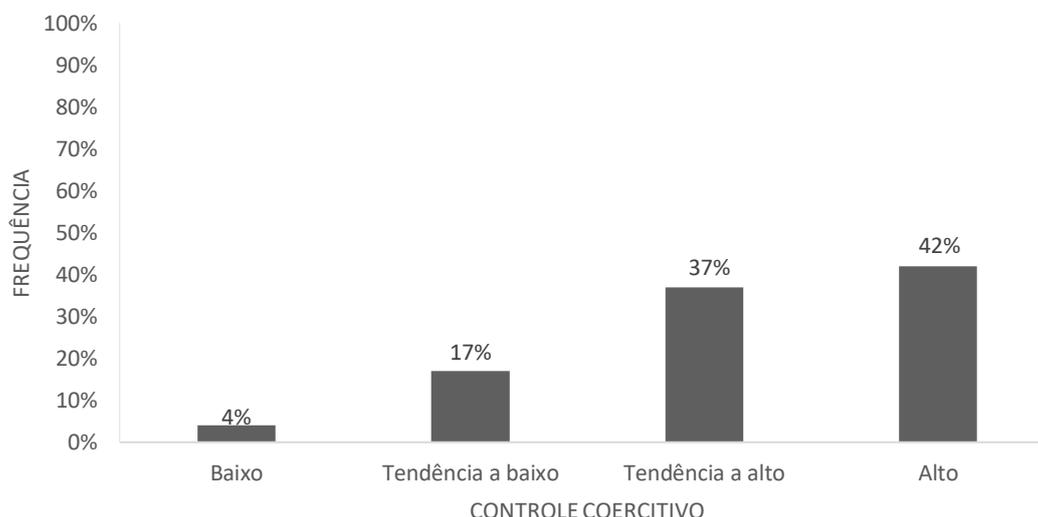
**Figura 4.** Porcentagem do controle coercitivo exercido pela professora B.

Na Figura 5, são apresentados os estilos de liderança percebidos pelos alunos da professora C. Nesse caso, eles colocam, em sua maioria, o estilo da professora como negligente. Em relação ao controle coercitivo, na Figura 6, pode-se visualizar que os alunos o percebem mais concentrado entre o tipo três e quatro, caracterizado por uma frequência tendência a alta e alta, num total de 79%. A autoavaliação realizada pela professora apontou como sendo autoritativa, e seu controle coercitivo exercido em sala de aula foi caracterizado como sendo do tipo três, tendência a alto.

Para a professora C, os itens que obtiveram frequência de respostas “às vezes” e “nunca ou quase nunca” maiores ou igual a 80% em relação à responsividade, e dentre eles, os dois itens que obtiveram maior frequência de respostas foram: “Minha professora tenta ajudar quando um aluno está com problemas em casa” e “Minha professora elogia quando os alunos se comportaram bem enquanto ela não estava na sala de aula”. Em relação aos itens da exigência: “Minha professora explica o que acontece com quem segue as regras” e “Minha professora combina com os alunos algumas regras”. No controle coercitivo, os itens com respostas “às vezes” e “sempre ou quase sempre”, que apresentaram frequência igual ou superior a 80% e que obtiveram porcentagem maior foram: “Minha professora parece sentir raiva dos alunos” e “Minha professora grita”.



**Figura 5.** Porcentagem de cada um dos Estilos de Liderança de Professores da professora C.

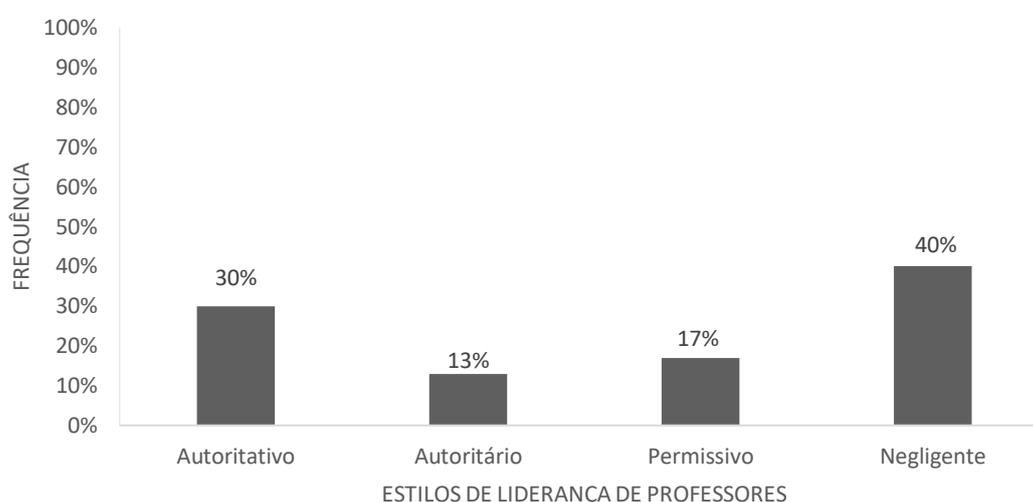


**Figura 6.** Porcentagem do controle coercitivo exercido pela professora C.

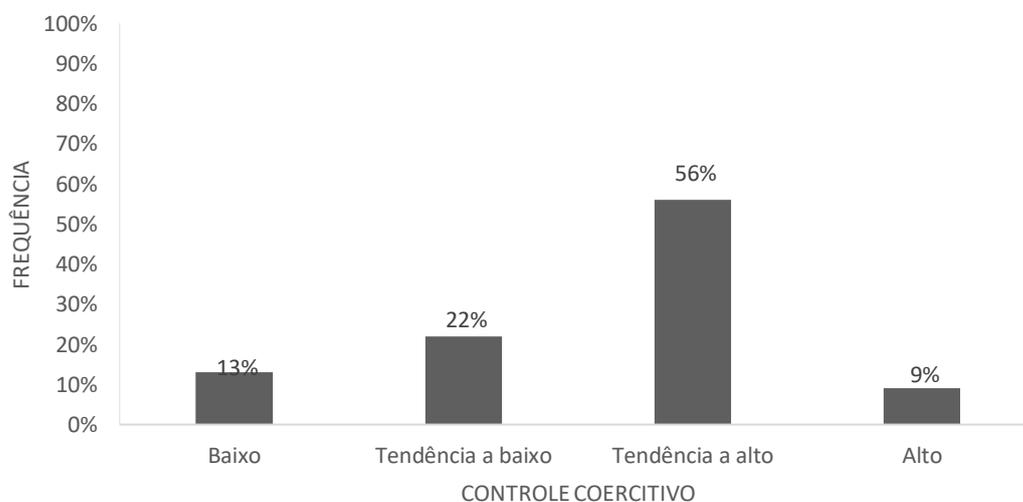
Por fim, na Figura 7, a professora D obteve uma classificação mais distribuída entre os estilos, sendo o maior percentual, o negligente e, em seguida, o autoritativo. Em relação ao controle coercitivo mostrado na Figura 8, houve predominância do tipo tendência a alto. A autoavaliação da professora a caracterizou como sendo autoritativa, e seu controle coercitivo foi percebido como tendo uma frequência tendência a alta.

Para a professora D, os itens que obtiveram frequência de respostas “às vezes” e “nunca ou quase nunca” maiores ou igual a 80% em relação à responsividade, e dentre eles, os dois itens que obtiveram maior frequência de

respostas foram: “Minha professora tenta saber que atividades os alunos fazem fora da escola” e “Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando estão em casa”. Na exigência, os itens “Minha professora combina com os alunos algumas regras” e “Minha professora explica o que acontece com quem segue as regras” apresentaram baixa frequência. Em relação ao controle coercitivo, os itens que apresentaram frequência igual ou superior a 80% e que obtiveram porcentagem maior de respostas “às vezes” e “sempre ou quase sempre” foram: “Minha professora castiga quem não faz a tarefa” e “Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela ache errado”.



**Figura 7.** Porcentagem de cada um dos Estilos de Liderança de Professores da professora D.



**Figura 8.** Porcentagem do controle coercitivo exercido pela professora D.

#### 4. Discussão

A partir dos dados apresentados, pode-se constatar uma predominância do estilo negligente percebido pelos alunos em relação aos outros estilos. As professoras B, C e D apresentaram um valor alto para esse estilo que apareceu como o segundo mais alto para a professora A. No total de alunos que responderam ao inventário, 63,3% percebem sua professora como negligente. Esse dado é bastante preocupante, pois, como já mencionado, esse estilo é o que apresenta uma baixa frequência de comportamentos, tanto de responsividade quanto de exigência.

A ausência de responsividade e exigência, bem como a sua baixa frequência, podem gerar impacto na vida dos alunos, pois, como visto anteriormente, os professores podem se configurar como fatores de proteção ou de risco, dependendo da qualidade da interação. Na literatura, encontram-se diversos estudos que mencionam a importância da afetividade para o ensino e sua relação com o melhor desempenho acadêmico dos alunos (PEREIRA; SILVEIRA, 2017; RIBEIRO, 2010; REIS; PRATA; SOARES, 2012). Além disso, estudos citados por Batista (2013) afirmam a importância de se ter um controle firme, para que seja possível estabelecer um ambiente efetivo de aprendizagem.

Diante dos dados que foram apresentados, torna-se relevante destacar que o instrumento respondido pelos alunos demonstra a perspectiva da criança sobre essa interação. Em relação à autoavaliação respondida pelas professoras, diversas são as variáveis que podem tê-las influenciado na hora de responder o instrumento, como estar sob controle do que é socialmente aceito, ao invés de avaliarem a interação com os alunos em si. Batista (2013) considerou esse fator no processo de construção do IELP, e, assim, o instrumento foi elaborado para que as crianças respondessem. Mesmo o inventário tendo sido elaborado e normatizado para a população infantil, não impede que seja um parâmetro para que professoras o respondam e sua autoavaliação seja considerada.

Visto que todas as professoras se consideraram autoritativas e boa parte dos alunos as viram como predominantemente negligentes, nota-se uma divergência na percepção dos alunos e das professoras a respeito da interação entre eles. Ricci e Pereira (2006) já analisaram esse aspecto em seu estudo,

em que avaliaram, através de questionário e observação em sala de aula, a correspondência do professor relativo ao que diz que se faz em uma determinada situação e o que ele realmente faz. Foi verificado que houve um grande número de casos em que não houve correspondência entre o dito e o observado, concluindo-se que, muitas vezes, os professores têm dificuldade de relatar o que fariam. Além das diferentes variáveis que controlam a resposta do professor em sala de aula, percebe-se que há certa dificuldade em auto-observação nas situações referidas pelo questionário. Esses dados são confirmados por Glidden e Gross (2016), que verificaram, em seu estudo, a não correspondência entre o relato e a prática do professor em relação ao uso de coerção.

A percepção do professor em relação ao seu desempenho em sala de aula também pode ser observada no estudo de Tessaro e Guzzo (2004), em que buscaram analisar a competência do professor para ensinar, por meio de uma escala de autoavaliação, comparando-a com o índice de aprovação dos alunos. A partir desse estudo, é pertinente salientar que o fato de o professor se autoavaliar com mais ou menos competência não representou maior ou menor índice de aprovação dos alunos. No entanto, predominaram alunos que não foram bem-sucedidos na maior parte da amostra, entendendo-se que, mesmo os professores se autodescrevendo como muito competentes, havia um alto índice de reprovação de seus alunos.

Dessa forma, é importante que o professor perceba o efeito de seu comportamento sobre o dos alunos, pois isso pode contribuir para a busca de uma melhor relação em sala de aula e permite que o professor possa ver o que pode ser feito para melhorar seu desempenho como profissional. Muitas vezes, os professores entendem o fracasso do aluno como um problema apenas do estudante, decorrente de sua história de vida e seu contexto social. Para Zanotto (2004, p. 39),

por não ter sido ensinado a olhar para as condições ambientais que produzem alunos desinteressados, que se esquivam e fogem da escola, o professor não identifica suas próprias ações como parte importante da explicação dos comportamentos dos alunos.

É importante fazer com que o docente conheça mais a respeito dos estilos de liderança adotados por ele e das variáveis que interferem nessa

relação, o que lhe possibilita analisar a qualidade da interação com os alunos e se perceber como agente de mudança, responsável pelo aprendizado deles.

Em conversa sobre o resultado do inventário, as professoras relataram exercer uma postura exigente frente aos alunos, reconhecendo-se mais como autoritárias. Entretanto, pela percepção das crianças, há um número mais elevado na frequência do controle coercitivo. Aquilo que as professoras denominam como “exigência”, as crianças percebem como controle coercitivo, conforme o modelo teórico dos estilos de liderança de professores (BATISTA, 2013; BATISTA; WEBER, 2015). O que as professoras apresentaram foi um elevado controle coercitivo, como pode ser visto nas figuras quatro, seis e oito. Do total de alunos, 68,3% perceberam a frequência do controle coercitivo como sendo de alta e tendência a alta. A autoavaliação das professoras sobre o controle coercitivo também corrobora a percepção das crianças, visto que demonstraram uma prevalência da frequência alta e tendência a alta.

Dessa forma, torna-se pertinente ressaltar que situações aversivas são inevitáveis no contexto da sala de aula. No entanto, elas devem ocorrer em uma intensidade tal, que seja apenas suficiente para demonstrar a inadequação do comportamento do aluno, como quando o professor aponta um erro do aluno, mas o faz de forma a não o constranger, reduzindo a probabilidade futura da ocorrência desse erro. A diferença reside na intensidade da consequência estabelecida. No controle coercitivo, essa consequência é muito intensa, opressiva, não justificável, ocorrendo independentemente das regras e atendendo muito mais ao professor do que ao aluno (BATISTA; WEBER, 2015).

Além disso, é importante salientar os efeitos do controle coercitivo e como podem impactar de forma negativa os alunos. Skinner (1972) apresenta alguns desses efeitos, dentre eles, medo, ressentimento, raiva; o aluno se torna submisso e, em muitos casos, também é comum o aparecimento de episódios de vandalismo contra a escola e ataques físicos e verbais aos professores. Sidman (1989) também exemplifica algumas dessas consequências, afirmando que ocorrem por dois processos, reforço negativo e punição. As consequências desses métodos estão relacionadas ao aparecimento de efeitos emocionais aversivos, em que as crianças crescem não gostando de seus professores e

odiando a escola, onde o aluno apenas se comporta para fugir ou evitar uma punição, não aprendendo comportamentos mais apropriados.

Segundo Dias e Löhr (2017), a presença de contingências coercitivas interferem no rendimento acadêmico. Essa relação também pode ser vista no estudo realizado por Souza e Batista (2018), em que foi possível constatar que o controle coercitivo foi diferentemente percebido em alunos considerados com baixo desempenho acadêmico e aqueles com alto desempenho. Os alunos com baixo desempenho acadêmico percebem o controle coercitivo como sendo maior do que seus colegas. Entretanto, na presente pesquisa, observou-se que a maioria da turma apontou o alto controle coercitivo exercido pelas professoras.

Outros aspectos do desenvolvimento infantil podem ser afetados pela presença do controle coercitivo, como a relação com o baixo autoconceito de crianças apontado por Lemos e Batista (2017). Segundo as autoras, o modo como os alunos se percebem no mundo pode ser influenciado pelas vivências a que estão expostos. Se o ambiente for controlado por contingências coercitivas, em que ocorrem punições inadequadas ao comportamento, ou são constantemente ameaçadas, isso influenciará seu autoconceito e sua socialização e relações desse aluno.

Como apontam Viecilli e Medeiros (2002), a formação docente precisa ser restaurada, necessitando-se que a educação pela coerção seja repensada e mais percebida pela equipe educacional. Como aponta Sidman (1989, p.225), “Em alguns lugares, a educação e coerção significam a mesma coisa”. Sendo assim, torna-se importante distinguir as diferentes formas de fazer com que o aluno aprenda, seja por reforço positivo, negativo ou punição, e as diferentes consequências que isso trará para o seu desenvolvimento. Ao invés de punir as falhas e ignorar os acertos, o professor pode valorizar e reforçar positivamente os comportamentos dos alunos, segundo Sidman (1989), levando-os a tornar a aprendizagem um reforçador por si só. Ressalta-se ainda a importância de o professor ter mais oportunidades de se autoavaliar e ser capaz de identificar possíveis falhas em seu próprio repertório de comportamentos.

## 5. Conclusão

A presente pesquisa objetivou analisar a diferença de percepção entre professoras e alunos a respeito dos estilos de liderança. Algumas limitações podem ser apontadas, como em relação ao uso do instrumento, posto que foi desenvolvido para alunos 4º e 5º anos do ensino fundamental, com a tabela normativa validada para essa população. A correção do inventário respondido pelas professoras utilizou da mesma tabela normativa dos alunos, servindo apenas como parâmetro para fazer essa análise, uma forma de guiar a interpretação dos resultados. Como sugestão para futuros estudos, seria interessante que, além do inventário, a observação das interações professor-aluno em sala de aula também fosse utilizada para contrapor as diferentes percepções dos envolvidos.

Com este estudo, conclui-se que há divergências entre a forma como as professoras percebem sua interação com os alunos e a forma como os alunos veem essa relação. Com isso, torna-se relevante que esse aspecto seja considerado, quando profissionais da educação forem propor intervenções em tal contexto.

## Referências bibliográficas

BARBOSA, A. J. G., CAMPOS, R. A., VALENTIM, T. A. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia*, v. 28, n. 4, p. 453-461, dez 2011.

BATISTA, A. P. *Construção e análise de parâmetros psicométricos do inventário de estilos de liderança de professores*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, PR, 2013.

BATISTA, A. P.; WEBER, L. N. D. *Professores e estilos de liderança: manual para identificá-los e modelo teórico para compreendê-los*. Curitiba: Juruá, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. In: *Diário Oficial da União*, Brasília 12 de dezembro de 2012.

CARVALHO, E. M. R. de. *Autoavaliação e desenvolvimento profissional docente – estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2011.

- DIAS, M. F. *Estilo de liderança de professores e comportamento acadêmico dos alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2016.
- DIAS, M. F.; LÖR, S. S. Controle coercitivo na sala de aula: a percepção dos alunos. *Educere et Educare*, v. 12, n. 25, jul-dez 2017.
- FERREIRA C. A; OLIVEIRA, C. Autoavaliação docente e melhoria das práticas pedagógicas: percepções de professores portugueses. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 63, p. 806-836, set-dez 2015.
- GLIDDEN, R. F.; GROSS, I. Práticas coercitivas na educação: o que dizem e o que fazem os professores. *Revista Reflexão e Ação*, v. 24, n.1, p. 402-424, 2016.
- GUEDES, M. *Educação para a tolerância: um estudo exploratório sobre a percepção de conduta de professores de português e matemática, a partir do relato verbal de alunos e professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2017.
- IGNACHEWSKI, C. L.; BATISTA, A. P. Crenças de crianças e professoras sobre a “boa professora”. *Iniciação Científica Cesumar*, v. 18, n. 2, p. 117-125, 2016.
- KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, v. 5, p. 123-132, 2001.
- LEITE, C. R. *Percepções de alunos adolescentes do ensino médio sobre os estilos de liderança de professores*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2016.
- LEMONS, J. M.; BATISTA, A. P. Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores. *Psicologia Escolar Educacional*, v.21, n.1, p. 53-63, abr 2017.
- MACCOBY, E. E.; MARTIN, J. A. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: HETHERINGTON, E. M. (Org.). *Handbook of child personality: socialization, personality, and social development*. New York: Wiley, 1983. p.1-101.
- NOVAK, G., PELAEZ, M. *Child and adolescent development: a behavioral systems approach*. Califórnia: Sage Publications, 2004.
- OLIVEIRA, C. B. E.; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, v. 15, n. 31, p. 227-238, 2005.
- OSTI, A.; BRENELLI, R.P. Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.17, p. 55-63, 2013.

- OSTI, A.; MARTINELLI, S. C. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, v.40, n.1, p.49-59, 2014.
- PEREIRA, L. O. A.; SILVEIRA, L. M. O. B. Percepção das professoras sobre seus alunos do 5º ano. *Psicologia da Educação*, v. 45, n. 2, p. 77- 86, 2017.
- PETRUCCI, G. W.; BORSA, J. C.; BARBOSA, A. J. G.; KOLLER, S. H. Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor-Aluno. *Avaliação psicológica*, v. 13, n. 1, abr 2014.
- REIS, V. T. da C.; PRATA, M. A. R.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. *Psicologia argumento*, v. 30, n. 69, p. 347-357, 2012.
- RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, v. 27, n. 3, p. 403- 412, 2010.
- RICCI, L. S. V.; PEREIRA, M. E. M. Uma análise da relação entre o dizer e o fazer do professor. *Psicologia da Educação*, n. 23, p. 27-55, 2006.
- ROESER, R. W., ECLES, J. S. Schooling and mental health. In: SAMEROFF, A. J.; MILLER, S. M. (Orgs.), *Handbook of developmental psychopathology*. 2<sup>nd</sup>ed. New York: Kluwer Academic: Plenum, 2000. p. 135-156.
- SIDMAN, M. *Coerção e suas implicações*. Campinas, SP: Editorial Psy. 1995.
- SKINNER, B, F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder, Ed. USP. 1972.
- \_\_\_\_\_. *Ciência e comportamento humano*. [1953]. São Paulo: Martins Fontes. 10<sup>a</sup>ed, 1998.
- SOUZA, P. B.; BATISTA, A. P. Desempenho acadêmico e percepção de crianças sobre estilos de liderança de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 1, p. 37-45, 2018.
- TESSARO, N. S., GUZZO, R. S. L. Autoavaliação da competência para ensinar: estudo preliminar de uma escala. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 2, p. 157-165, dez 2004.
- VIECILLI, J.; MEDEIROS, J. G. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. *Psico-USF*, v. 7, n. 2, p. 229-238, 2002.
- ZANOTTO, M. L. B. Subsídios da análise do comportamento para a formação de professores. In: HÜBNER, M. M.C.; MARINNOTTI, M. (Orgs.). *Análise do comportamento para a educação: Contribuições recentes*. 13<sup>a</sup>ed. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004. p. 33-47.