

Habilidades Sociais Educativas e Estilos de Liderança: Concepção, formação e atuação de professoras de 1º a 5º anos do Ensino Fundamental

Educational Social Skills and Leadership Styles: Conception, training and performance of teachers from 1st to 5th years of Elementary Education

Habilidades Sociales Educativas y Estilos de Liderazgo: Concepción, formación y desempeño del docente de 1º a 5º año de Educación Primaria

Letícia Lopes Prey¹

Ana Priscila Batista²

RESUMO: O desenvolvimento de uma boa relação professor-aluno pode ser compreendido como fator de proteção para o desenvolvimento infantil. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tal relação é de suma importância, uma vez que favorece a adaptação do aluno ao ambiente escolar e suas exigências acadêmicas. Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo identificar a concepção, formação e a atuação de professoras de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental acerca da interação professor-aluno, com foco em habilidades sociais educativas e estilo de liderança de professores. Participaram da pesquisa dez professoras, que responderam dois questionários, sendo o primeiro com questões sobre sua formação, e o segundo sobre práticas de controle coercitivo. As participantes também engajaram em uma entrevista semiestruturada, com questões que buscavam compreender aspectos da interação professor-aluno, investigando também as dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo. Os dados obtidos mostraram: referente à formação, todas as participantes afirmam ter acesso à temática interação professor-aluno em cursos de graduação e especialização; as participantes afirmaram fazer uso de comportamentos aliados à responsividade, além de compreender sua importância; nos comportamentos referentes à exigência, os dados apontaram que a importância dessa dimensão não é bem compreendida, e muitas vezes confundida com controle coercitivo; e práticas coercitivas são compreendidas como negativas e pouco utilizadas pelas participantes. Conclui-se que as participantes compreendem e têm práticas relacionadas à responsividade, mas possuem dificuldade na compreensão e aplicação de práticas relacionadas à exigência. Por fim, compreendem as implicações de práticas coercitivas e geralmente não as aplicam.

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). <https://orcid.org/0009-0007-2097-3650>

² Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). <https://orcid.org/0000-0001-9849-3998>

Palavras-chave: Relação Professor-aluno; Estilos de Liderança de Professores; Habilidades Sociais Educativas.

ABSTRACT: *The development of a good teacher-student relationship can be understood as a protective factor for child development. In the early years of elementary school, such a relationship is of utmost importance, since it favors the student's adaptation to the school environment and its academic demands. Thus, this research aimed to identify the conception, training and performance of teachers from the 1st to 5th grade of elementary school regarding teacher-student interaction, focusing on educational social skills and teacher leadership style. Ten teachers participated in the research, who answered two questionnaires, the first with questions about their training, and the second about coercive control practices. The participants also engaged in a semi-structured interview, with questions that sought to understand aspects of teacher-student interaction, also investigating the dimensions of responsiveness, demandingness and coercive control. The data obtained showed: regarding training, all participants stated that they had access to the theme of teacher-student interaction in undergraduate and specialization courses; the participants stated that they use behaviors associated with responsiveness, in addition to understanding its importance; In behaviors related to demandingness, the data indicated that the importance of this dimension is not well understood and is often confused with coercive control; and coercive practices are understood as negative and little used by the participants. It is concluded that the participants understand and have practices related to responsiveness, but have difficulty in understanding and applying practices related to demandingness. Finally, they understand the implications of coercive practices and generally do not apply them.*

Keywords: Teacher-student Relationship; Teacher Leadership Styles; Educational Social Skills.

RESUMEN: *El desarrollo de una buena relación profesor-alumno puede entenderse como un factor protector para el desarrollo infantil. En los primeros años de la Escuela Primaria esta relación es sumamente importante, ya que favorece la adaptación del estudiante al entorno escolar y sus exigencias académicas. Por lo tanto, esta investigación tuvo como objetivo identificar la concepción, formación y desempeño de los docentes de 1º a 5º año de Educación Primaria respecto de la interacción docente-alumno, con enfoque en las habilidades sociales educativas y el estilo de liderazgo docente. En la investigación participaron diez docentes, quienes respondieron dos cuestionarios, el primero con preguntas sobre su formación, y el segundo sobre prácticas de control coercitivo. Los participantes también participaron en una entrevista semiestructurada, con preguntas que buscaban comprender aspectos de la interacción profesor-alumno, investigando también las dimensiones de capacidad de respuesta, demanda y control coercitivo. Los datos obtenidos mostraron: en cuanto a la formación, todos los participantes afirman tener acceso al tema de la interacción docente-alumno en cursos de pregrado y especialización; los participantes afirmaron utilizar conductas vinculadas a la capacidad de respuesta, además de comprender su importancia; en*

comportamientos relacionados con las demandas, los datos mostraron que la importancia de esta dimensión no es bien comprendida, y muchas veces se confunde con el control coercitivo; y las prácticas coercitivas son entendidas como negativas y poco utilizadas por los participantes. Se concluye que los participantes comprenden y tienen prácticas relacionadas con la capacidad de respuesta, pero tienen dificultades para comprender y aplicar prácticas relacionadas con el requisito. Finalmente, entienden las implicaciones de las prácticas coercitivas y generalmente no las aplican.

Palabras clave: *Relación Profesor-alumno; Estilos de Liderazgo Docente; Habilidades Sociales Educativas.*

O ambiente escolar é compreendido como o primeiro e principal meio de socialização extra-familiar da maioria das crianças. Nessa instituição, a socialização se dá com pares, professores e demais funcionários. É também na escola que indivíduos em desenvolvimento entram em contato com a cultura, regras e valores de uma sociedade (Novak e Pelaez, 2004; Del Prette e Del Prette, 2017). Nos anos iniciais do ensino fundamental, o papel do professor é de demasiada importância no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças, de modo que pode facilitar a adaptação destas ao ambiente acadêmico e social, seja ao estruturar as atividades em sala de aula, ao mediar a relação entre pares, assim como ao aprimorar o repertório comportamental infantil (Batista e Weber, 2015; Hamre e Pianta, 2006).

A escola, aliada a uma boa relação professor-aluno, atua como um fator de proteção para um desenvolvimento saudável da criança, de modo que uma relação fraca aumenta as chances de fracasso e evasão escolar, assim como problemas de comportamento (Batista e Weber, 2012; Batista e Weber, 2015; Del Prette e Del Prette, 2017). A relação estabelecida com os professores, para aquelas crianças que estão adentrando o ambiente escolar, provê a base de uma boa adaptação ao ambiente acadêmico e social (Hamre e Pianta, 2006).

A relação professor-aluno é objeto de estudo de diversas abordagens em Psicologia e faz-se presente nas mais variadas tecnologias de ensino (Pena, 2021). Uma boa relação com o professor, em que o aluno sinta-se confortável para expressar-se em sala de aula, é grande aliada na aprendizagem ativa, na boa

relação com colegas e na capacidade de solucionar problemas (Fung; Besser; Poon, 2021; Keating e Janmaat, 2016; Martin e Dowson, 2009). Como observado por Loos-Sant'ana e Barbosa (2017), apesar de as variáveis cognitivas e afetivas do aprendizado serem independentes, para a representação das crianças isso pode ser, muitas vezes, unificado. Do mesmo modo, ao estabelecerem relações positivas com seus alunos, é mais provável que professores engajem-se em práticas educativas mais efetivas e complexas (Li; Bergin; Olsen, 2022).

Na ainda recente pandemia da COVID-19, momento em que o contato entre professores e alunos esteve restrito, Ong e Quek (2023) apresentaram dados que afirmaram que a qualidade da relação professor-aluno foi uma preditora significativa do engajamento dos alunos no ambiente *online* de estudos. Outra variável que influenciou positivamente esse engajamento foi o modo como o conteúdo das aulas era apresentado, obtendo os melhores resultados de aprendizado quando os professores eram capazes de relacionar os conteúdos propostos com aspectos do dia-a-dia dos alunos, evidenciando a relevância de cada conteúdo para a vida extraescolar dos mesmos.

Diversas são as variáveis que influenciam as práticas de professores em sala de aula: valores pessoais, construções sociais, história de vida, repertório de conhecimento, entre outros. Ao falar de fatores relacionados ao ambiente escolar, Pereira, Marinotti e Luna (2004) afirmam que ao invés do comportamento do professor estar sob controle do processo de ensino-aprendizagem com seus alunos, o mesmo pode estar sendo controlado pela necessidade de responder à instâncias superiores, à relação que se estabelece com outros professores, ou também a cumprir o plano de aula elaborado por si mesmo ou por terceiros. Ainda, as práticas docentes também podem ser influenciadas pelo comportamento disciplinar dos alunos, pela qualidade da relação e pelas suas crenças sob os mesmos, assim como pelo nível e qualidade da participação dos pais na escola.

É possível afirmar que a atuação de professores, assim como o relacionamento que os mesmos desenvolvem com seus alunos, baseiam-se, entre outros fatores, em suas experiências em sala de aula, mas também em suas formações de graduação, pós-graduação e demais cursos livres. A graduação em Pedagogia, assim como alguns remanescentes cursos de nível normal de

Magistério, são as únicas formações disponíveis atualmente para formar alfabetizadores e educadores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, listam-se alguns problemas enfrentados na elaboração e concretização desses cursos disponibilizados no país: descaracterização progressiva da formação em Pedagogia e demais licenciaturas; separação entre bacharelado e licenciatura, que consagra a segregação entre áreas de conhecimentos específicos e áreas de educação; dificuldade em estabelecer um currículo que equilibre conhecimentos da área da docência e da área pedagógica e práticas educativas; descontinuidade de políticas de educação; entre outros (Gatti, et. al, 2019).

Sobre a formação de nível superior em Pedagogia, Pimenta et. al. (2017) analisaram as matrizes curriculares dos 144 cursos de formação de docentes e pedagogos do estado de São Paulo, de instituições privadas e públicas. Os pesquisadores observaram, majoritariamente, um enfoque disciplinar nas grades curriculares (língua portuguesa, ciências, história, geografia, matemática, artes e educação física, por exemplo). Os pesquisadores também observaram: 1) uma formação generalista e superficial, em que disciplinas de didática representavam apenas 6% de todo o curso; 2) segregação entre teoria e prática, uma vez que os estágios ocorriam apenas nos semestres finais da graduação e 3) somente 50% dos cursos de formação analisados possuíam em sua grade curricular disciplinas destinadas à supervisão e orientação de práticas de estágio.

Além de dominar as áreas de conhecimentos referentes à base do currículo nacional do Ensino Fundamental, também é necessário que o professor conheça “os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeito (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares” (Pimenta et. al, 2017, p. 19). É em meio a essa problemática, do enfoque nos conteúdos técnicos e a escassez de capacitação na execução da docência, que enfrentamentos cotidianos do fazer do professor tomam proporções maiores. Desde trabalhar com alunos com problemas comportamentais até manejar suas próprias ações e reações diante de tais desafios, a falta de repertório comportamental de habilidades sociais educativas se

mostra um empecilho na atuação de educadores (Bolsoni-Silva, et. al., 2013; Justo e Andretta, 2020).

Problemas motivacionais e comportamentais dos alunos, assim como problemas na relação que o professor estabelece com os mesmos, foram identificados como fatores que levam ao adoecimento psíquico de profissionais da educação do Ensino Fundamental e Médio (Diehl e Marin, 2016). As autoras afirmam que, apesar de a educação brasileira envolver contextos maiores como políticas públicas, repasse de verbas, cumprimento de diretrizes e estratégias, a figura do professor se faz como central no processo de ensino-aprendizagem, gerando muitas vezes sobrecarga, falta de tempo e dificuldade de manejá-lo, excesso de burocracia, desvalorização da profissão e salarial, fatores também adoecedores. Desse modo, o professor está “exposto a estressores ocupacionais que denotam ser reflexo de transformações sociais, reformas educacionais e implantação de novos modelos pedagógicos ocorridos nos últimos tempos” (Diehl e Marin, p. 77, 2016).

Ao relacionar dimensões da Síndrome de *Burnout* em professores com aspectos da vida em sala de aula, Silva et. al. (2015) encontraram que as condições de trabalho em que os professores são submetidos estão relacionadas com o adoecimento e, uma vez em sofrimento psíquico, tendem a utilizar práticas consideradas inadequadas e negativas em sala de aula. Essas práticas, ao levarem os alunos a uma piora em seus comportamentos e em seu desempenho escolar, prejudica também a saúde do professor. Inverso a isso, os pesquisadores também afirmam que quanto melhores as condições de trabalho, maior a satisfação dos professores, utilizando assim práticas educativas mais habilidosas e desenvolvendo uma melhor interação com seus alunos.

Referencial Teórico-metodológico

Partindo da análise desse contexto da relação professor-aluno, e com base na literatura do modelo generalizável de Estilos Parentais (Baumrind, 1966; Maccoby e Martin, 1983) surge o modelo dos Estilos de Liderança de Professores, elaborado pela ótica analítico-comportamental, sendo definido como (Batista e Weber, 2015, p. 28):

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.

Esse modelo de socialização professor-aluno abrange as dimensões responsividade e exigência, que podem ser combinadas, e também o controle coercitivo. A responsividade diz respeito à afetividade, cuidado e apoio entre professor e alunos, de modo que os alunos sintam-se acolhidos, confiantes, e sejam abundantemente reforçados de maneira positiva, satisfazendo estas demandas infantis. A exigência se configura pela monitoria, supervisão, estabelecimento de regras e limites de maneira consistente e contingente (Batista e Weber, 2015). Segundo Batista (2020) a exigência é necessária para a criança em desenvolvimento uma vez que lhe dá previsibilidade, de modo que a mesma saberá como agir.

A partir dessas primeiras dimensões, é possível descrever os quatros estilos de liderança de professores elaborados por Batista e Weber (2012; 2015). O estilo autoritativo representa um equilíbrio entre as dimensões responsividade e exigência, de modo que os professores são afetuosos, reforçam positivamente o comportamento de seus alunos, na mesma medida que colocam regras, limites e padrões que devem ser alcançados. Em função desse equilíbrio, esse estilo configura-se como um fator de proteção para o desenvolvimento infantil. O estilo autoritário, ainda que com alta exigência, configura-se por pouca responsividade, ou afeto. Tais professores, apesar de valorizarem estrutura e regras, são pouco sensíveis às contingências da sala de aula. No estilo permissivo incluem-se os professores muito responsivos e pouco exigentes. Está presente muito reforçamento positivo, tanto para os comportamentos adequados quanto para os inadequados. No estilo negligente, os professores não são nem responsivos nem exigentes. Com esses, há pouco envolvimento afetivo, pouca monitoria, poucas regras e poucos limites, e os comportamentos dos professores não são contingentes aos comportamentos da classe (Batista e Weber, 2012;2015).

Além das duas dimensões que, quando cruzadas, dão origem aos quatro estilos de liderança, há também a dimensão do controle coercitivo, que pode ser

definido pelo uso de práticas negativas, entre essas punições e reforçamento negativo, mantendo o comportamento dos alunos sob fuga e esquiva, tornando o ambiente escolar cada vez mais aversivo (Batista e Weber, 2015). O caráter aversivo do controle coercitivo vai além das contingências aversivas naturais da exigência, por exemplo, uma vez que são emitidas por alguém (nesse caso, o professor), aumentando a controle que o mesmo exerce sobre o grupo (Dias e Lohr, 2017). No controle coercitivo, as punições são intensas, injustificáveis, não estão aliadas às regras acordadas com os alunos e dizem mais sobre o comportamento do professor do que dos estudantes (Batista e Weber, 2015).

Perfis semelhantes foram elaborados por Burns et. al. (2022) ao investigarem se a motivação de estudantes australianos do Ensino Médio ao engajarem-se na disciplina de Ciências poderia relacionar-se com o tipo de relação que os mesmos estabeleciam com seu professor. Assim, a partir das dimensões positivas suporte socioemocional e apoio instrumental, e da dimensão negativa conflito, objetivou-se identificar diferentes perfis de relação professor-aluno, e como isso influencia a motivação dos estudantes perante a disciplina de ciência. Surgem, então, quatro perfis: positivo, distante, complicado e negativo. O perfil positivo, composto por suporte socioemocional e apoio instrumental altos, e baixo conflito, foi o perfil em que os estudantes relataram menor custo de resposta para engajar-se nas atividades da disciplina. Em seguida, o perfil distante caracteriza-se por suporte socioemocional e apoio instrumental médios, e baixo conflito. O perfil complicado possui suporte socioemocional, apoio instrumental e conflito altos. Por fim, o perfil negativo é composto por suporte socioemocional e apoio instrumental baixo, e alto conflito. Estudantes deste último perfil reportaram significativamente menos motivação em relação aos estudantes dos demais perfis (Burns, et. al, 2022).

Outro construto que nos auxilia a compreender a relação professor-aluno e o clima em sala de aula são as Habilidades Sociais Educativas, que podem ser definidas como “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (Del Prette e Del Prette, 2001, p. 95). As HSE são divididas nas classes: *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; Transmitir ou expor conteúdos*

sobre habilidades sociais; Estabelecer limites e disciplinas; Monitorar positivamente (Del Prette e Del Prette, 2008). As classes são novamente divididas em subclasses compostas por comportamentos observáveis, que envolvem aspectos não-verbais e paralinguísticos. Ainda, as competências socioemocionais dos professores podem ser compreendidas como influenciadoras perante as HSE utilizadas em sala de aula (Justo e Andretta, 2020).

Como exemplos de variáveis que influenciam o comportamento de professores, é possível citar alguns estudos. Na pesquisa realizada por Souza e Batista (2018), em que crianças do quarto e quinto ano de uma escola pública, separados em grupos por sua média de desempenho acadêmico (baixo, médio e alto), responderam ao Inventário de Estilos de Liderança de Professores – IELP (Batista e Weber, 2015). Os resultados mostraram que os alunos que possuíam baixo desempenho acadêmico relataram perceber maior uso de controle coercitivo do que aqueles com alto desempenho acadêmico, sendo esse resultado estatisticamente significativo. As pesquisadoras afirmam que é possível que os professores estejam mais sob controle dos comportamentos negativos dos alunos do que dos comportamentos positivos, utilizando mais práticas coercitivas do que práticas educativas positivas.

Slobodzian e Batista (2021) utilizaram também o IELP com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental de um município do interior do Paraná para verificar a diferença de percepção entre meninos e meninas sobre os estilos de liderança de professores. Os resultados mostraram que as meninas percebiam suas professoras como mais responsivas e exigentes do que os meninos, e os mesmos relataram uma frequência maior de utilização de controle coercitivo do que as meninas. As autoras afirmam que os dados desse estudo estão em conformidade com dados da literatura no sentido de que há diferença na interação professor-aluno conforme o gênero.

Stadler e Batista (2022) desenvolveram estudo envolvendo trinta crianças do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental separados entre os que eram indicados pelos professores sendo com e sem problemas de comportamento, e também doze professores. Foi observado que professores reconheciam as contingências de interação professor-aluno, ao serem capazes de observar e descrever os

comportamentos dos alunos, mas não tinham sua prática alinhada com elas e não respondiam às diferentes necessidades existentes em sala de aula, uma vez que a maioria das crianças, independente de haverem sido relatadas como com ou sem problemas de comportamento, descreveram seus professores como negligentes e utilizadores constantes de práticas coercitivas. Assim, por mais que esses professores fossem capazes de identificar as variáveis presentes em sala de aula, como o comportamento dos alunos, não se faziam sensíveis aos mesmos, mantendo seu comportamento sob controle de demais variáveis, que podem ser: problemas pessoais, insatisfação profissional, insatisfação salarial, entre outros.

Frente ao exposto, e considerando a importância do estabelecimento de uma boa relação professor-aluno, assim como o uso de práticas educativas habilidosas para a aprendizagem de alunos e para o bem-estar de professores, fez-se necessário compreender quais práticas educativas estão sendo utilizadas em sala de aula por professoras no Ensino Fundamental I, assim como compreender qual é a concepção das mesmas sobre tal. A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo identificar a concepção, formação e a atuação de professoras de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental acerca da interação professor-aluno, especificamente no que se refere a comportamentos relacionados às habilidades sociais educativas e aos estilos de liderança de professores.

Materiais e Métodos

Participaram da pesquisa dez professoras, todas do sexo feminino, que possuíam experiência em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), atuantes do ensino público, do ensino privado, ou de ambos, sendo as mesmas de três diferentes municípios do interior no Paraná. A idade das participantes variou entre 38 e 55 anos, sendo a média de idade 44,1 anos.

Das participantes, sete possuíam formação em Pedagogia, uma em Educação Física, uma em Educação Física e Pedagogia, e uma em Letras e Pedagogia. Também, todas as participantes relataram possuir pelo menos um curso de especialização. O tempo de atuação profissional no Ensino Fundamental I variou entre 27 e dois anos.

Instrumentos

Questionário I para professoras – Esse questionário possuía questões como: a) nome, idade e sexo; b) curso de graduação; instituição e ano de formação c) curso de especialização; instituição e ano de término; d) experiências profissionais: nível de ensino, turma e tempo de atuação. O questionário solicitava, em questões abertas, que descrevessem o que foi abordado sobre a relação professor-aluno na graduação e nos demais cursos frequentados pelas mesmas. Foi solicitado que elas descrevessem o que foi ministrado, e falassem também qual importância atribuíam ao assunto.

Questionário II para professoras – Composto por 27 afirmações em escala *Likert*, nas quais eram descritas práticas coercitivas de professores em sala de aula perante seus alunos, em que assinalava-se 1 para “sim, caso as tenha utilizado nesse ano letivo”, 2 para “caso tenha utilizado em algum momento na sua trajetória como professor” ou 3 para “ não, caso nunca tenha utilizado”.

Roteiro de entrevista semiestruturada – O roteiro foi utilizado como base para as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas. Era composto por questões gerais que visavam entender qual a compreensão das professoras de uma boa relação professor-aluno, assim como o que as mesmas compreendiam por bom comportamento e mau comportamento. Adiante, eram propostas questões referente às dimensões exigência, responsividade e controle coercitivo (Batista, 2013; Batista e Weber, 2015), buscando também compreender como se dava a prática em sala de aula destas professoras.

Procedimento

O contato inicial com as participantes deu-se através do *WhatsApp*, de modo que algumas das participantes já faziam parte da rede de contatos das pesquisadoras. As demais participantes foram indicadas por outras participantes, caracterizando uma amostragem bola de neve, técnica utilizada para pesquisas qualitativas não-probabilísticas. Uma vez que o foco da pesquisa aqui descrita eram as professoras, e não as escolas a que estavam vinculadas no momento, acredita-se que tal metodologia fez-se mais adequada para formação de amostra. Como proposto por Vanuto (2014), os contatos iniciais denominados *sementes*, são

participantes da pesquisa e lhes é solicitado que indiquem novos indivíduos que se encaixem no perfil desejado. Esses novos indivíduos podem também indicar novos contatos até a amostragem tornar-se saturada ou até atingir o número de participantes desejado pelo pesquisador.

As entrevistas e aplicações dos questionários ocorreram em locais de preferência das participantes, tais como suas casas, na escola em que atuavam, no espaço de um Laboratório (Laboratório de Estudos sobre Infância e Adolescência – LEIA) na própria universidade, etc. O tempo da coleta de dados foi entre uma hora e uma hora e meia, de modo que a maioria das participantes optou por preencher o questionário primeiro, momento em que a pesquisadora mostrava-se solícita caso surgisse alguma dúvida. As entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e análise de dados, e tiveram duração entre dezesseis e cinquenta minutos.

Análise de dados

Os dados obtidos com a aplicação de questionários foram analisados por meio de medidas descritivas. A primeira etapa tratou da tabulação e separação por equivalência do conteúdo, e a etapa de exploração diz respeito à análise propriamente dita, com interpretações e discussão dos dados obtidos.

Em seguida, os dados obtidos com a entrevista semi-estruturada foram analisados por meio da análise de conteúdo, a qual resultou em categorias por equivalência de conteúdo. A análise de conteúdo, conforme apresentada por Bardin (2011), é composta por três etapas, sendo pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Aspectos Éticos da Pesquisa e Financiamento

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Centro-Oeste e obteve parecer favorável à sua realização, número 5.461.059. Também, esta pesquisa foi financiada através de bolsa de iniciação científica, concedida pela Fundação Araucária.

Resultados e Discussões

Inicialmente serão apresentados os dados referentes ao acesso que as participantes tiveram acerca de conteúdos sobre a relação professor-aluno. Nove participantes afirmaram ter estudado sobre a relação professor-aluno em seus cursos de graduação, em disciplinas como Psicologia e Didática, assim como em estágios, disciplinas práticas e seminários, como relatado pela P10 *“Durante as aulas de Psicologia, onde se colocava como era importante a afetividade e a empatia da relação de ensino e aprendizagem.”* Uma participante afirmou não ter estudado sobre a relação professor-aluno em seu curso de graduação, entretanto descreveu que teve acesso a poucos conteúdos na disciplina de Psicologia.

Todas as participantes afirmaram ter estudado sobre a interação professor-aluno nos cursos de especialização, sendo que três delas citaram o curso de Educação Especial, um curso realizado por sete das participantes. Oito participantes afirmaram terem realizados cursos de curta duração que abordaram a relação professor-aluno, sendo esses cursos de formação, curso de aperfeiçoamento com carga horária de 180h, cursos de um ou dois dias realizados pela instituição em que trabalham, assim como cursos ofertados pela Secretaria da Educação do município. Todas as participantes consideraram fundamental receber instrução sobre a temática relação professor-aluno para o trabalho em sala de aula, como relatado pela P4: *“Sim, pois o trabalho em sala de aula é muito mais que apenas repassar conteúdo. É trabalhar de forma que os conteúdos sejam significativos para o aluno, contextualizados, e para que isso aconteça a relação professor-aluno é de extrema importância”.*

Em razão das constantes transformações sociais e tecnológicas, a apropriação de somente os conteúdos adquiridos na graduação torna-se diminuto frente a tais demandas. Portanto, torna-se necessário o constante aprimoramento teórico-prático de docentes, uma vez que quanto mais abrangente o suporte teórico-metodológico do professor, mais refinado é o seu desenvolvimento de práticas pedagógicas (Trebien et. al., 2020).

Todas as dez participantes afirmaram considerar os conteúdos aprendidos sobre relação professor-aluno úteis para sua prática profissional. De modo geral, foi apontada na fala das participantes a importância da relação professor-aluno agir como motivador na aprendizagem do aluno e de saber manejar os laços e relações

que se formam com os alunos no contexto de sala de aula, conforme apontou a P5: *“Que o professor não deve ser detentor do saber e sim um mediador do saber, escutando sempre o que o aluno traz como conhecimento prévio de qualquer assunto”*.

Compreender, apropriar-se e reproduzir conhecimentos sobre a interação professor-aluno faz-se de suma importância para docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que alunos que sentem-se próximos de seus professores tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, enquanto alunos que não sentem essa proximidade tendem a apresentar menor desempenho acadêmico, assim como problemas de comportamento internalizantes e externalizantes (Gallo et. al, 2022). Falk, Shephard e Mendenhall (2022) descrevem uma boa interação professor-aluno como aquela em que o professor é capaz de instigar conhecimentos e habilidades, mas também atuar como guia, conselheiro e suporte para um desenvolvimento pleno dos alunos.

A partir dos dados obtidos através da entrevista semi-estruturada, as dimensões responsividade, exigência e controle coercitivo puderam ser analisadas quanti-qualitativamente. Na dimensão responsividade, todas as participantes afirmaram que seus alunos lhe procuravam para contar coisas do dia a dia, como demonstrado na fala da P4: *“Você nem estava falando naquele assunto e ele trazia, então o que que eu percebo que era algo que estava incomodando naquele momento das atividades, quem sabe, lembrou, né? Ou algo que eu fiz remeteu algo que ele passou, alguma coisa, e daí a criança falava. Na segunda-feira, adoravam contar o que tinham passeado, né? Ou quando eles iam viajar, então sempre...”*. Semelhante a isso, todas as participantes também afirmaram que seus alunos lhe procuravam para falar sobre as dificuldades enfrentadas na escola e nos demais contextos de vida, como surgiu na fala da P6: *“Eu dou essa liberdade para que eles, quando tiverem um problema, virem procurar, né, e muitas vezes eles não têm isso em casa, né, então a gente como professor, (...) a gente ajuda um pouquinho ali né, enquanto pode.”* Ainda nessa dimensão, todas as participantes afirmaram demonstrar afeto pelos seus alunos, e evidenciaram a reciprocidade desse afeto, como trouxe a P8: *“Eu diria que sim, porque quando você dá o afeto, você recebe também, né? E eu vejo assim, a hora que eu chego, as crianças vem, “ô tia”, vem*

te abraçar, e eu tenho, sabe, cartinhas, isso também é uma forma de afeto.” Também, oito participantes afirmaram considerar a individualidade de cada aluno perante a complexidade do grupo, como apontou a P6: *“Então eu comparo você com você mesmo. Como você começou o bimestre, como você terminou o bimestre, conseguiu realizar as atividades que a tia fez do teu jeitinho, para mim, está ótimo.”*

A afetividade na relação professor-aluno pode ser compreendida como capaz de promover mudanças e facilitar a aprendizagem (Guimarães e Maciel, 2021). Uma vez que haja afeto, qualidade na comunicação e envolvimento por parte dos professores, cria-se um ambiente em que as crianças sintam-se acolhidas, respeitadas, confiantes e engajadas em aprender de forma prazerosa (Batista e Weber, 2015).

Na dimensão exigência, todas as participantes afirmaram colocar regras e limites para seus alunos, dentre esses: respeitar a rotina do dia, pedir para ir ao banheiro, pedir desculpas, cumprimentar o colega, entregar a tarefa de casa, horário para ir ao banheiro, subir em fila, respeito aos colegas, professores e demais funcionários, silêncio nos corredores, não falar palavrões, higiene, permanecer sentado durante a aula, arrumar a carteira, não pegar material do colega sem pedir e comportar-se bem no recreio. Sobre especificar e aplicar consequências para o descumprimento de regras, duas participantes afirmaram não realizá-las, como evidencia-se na fala da P7: *“Se eu deixei eles conversarem, eles estão conversando, na hora que eu chamar, né, para que todos participem, todos prestam atenção. Então, punição, né, não vai ter, que daí vai ter a nota, vai ter a avaliação, vai ter as coisas, né, que a gente precisa, agora punir, não, não tem porque, né?”*

Destaca-se aqui a importância de compreender a punição como referente à dimensão exigência, e não ao controle coercitivo. Como proposto por Batista e Weber (2015), a presença de contingências aversivas na exigência é inevitável, desde que ocorram somente na intensidade suficiente para mostrar aos alunos que tais comportamentos são inadequados. É o caso, por exemplo, de consequenciar um comportamento que foi previamente explicitado como inadequado através do

estabelecimento de regras. As regras surgem, então, como reforçamento positivo, caso sejam cumpridas, ou punição, caso não sejam cumpridas.

Ainda nessa dimensão, todas afirmaram monitorar a realização de atividades, assim como corrigi-las e dar devolutiva aos alunos, como apresentado na fala da P3: *“Sempre corrijo, todas, inclusive as que vão para casa é corrigido no quadro, e às vezes individual, dependendo da atividade. Quando é coletivo, daí a gente corrige no quadro e eu faço um visto no caderno, comparando se está correto ou não”*. Sobre apresentar expectativa de desempenho para seus alunos, metade das participantes afirmou apresentar, destacando a fala da P8: *“Assim, eu sempre digo assim para eles, “olha, eu sei que vocês conseguem fazer, e sei que vocês vão dar o máximo de vocês para fazer atividade”. (...) Eu só digo assim pra eles, eu quero que vocês deem o máximo de vocês no que vocês estão fazendo, assim, sabe, porque daí às vezes o máximo de um é a perfeição, o máximo do outro não chega a ser uma perfeição, mas a criança deu o máximo, se esforçou para fazer, né?”*.

A expectativa de docentes é compreendida como capaz de possuir efeitos diretos sobre o desempenho dos alunos, e a formação da mesma pode ser influenciada por conhecimento prévio dos alunos ou construção de estereótipos pautados em variáveis socioeconômicas (Soares et. al., 2010; Xavier e Oliveira, 2020). Os dados obtidos por Soares et. al. (2010) também apontam que a boa expectativa apresentada por docentes é capaz de influenciar um bom desempenho independentemente de demais variáveis.

Dentro da dimensão exigência, uma prática educativa é a monitoria/supervisão de comportamento. Refere-se a passar uma atividade, verificar se os alunos realizaram-na e dar a devolutiva sobre a mesma. Isso relaciona-se à consistência do professor em descrever e indicar o comportamento esperado e conferir se o mesmo foi realizado, fornecendo um feedback sobre o desempenho do aluno, o que propicia um norte, uma direção a ser seguida (Batista, 2020).

Sobre o controle coercitivo, oito participantes afirmaram realizar práticas negativas em seu dia a dia em sala de aula, sendo essas: falar alto, gritar em sala de aula, chamar atenção, e utilizar de ameaças. Também, seis participantes

afirmaram já terem realizado práticas negativas no passado, por exemplo: anotar o nome do aluno que se comportou mal na lousa, reproduzir práticas tradicionais de ensino, exigir o mesmo desempenho de diferentes alunos, gritar em sala de aula, perder a paciência, retirar recreio, solicitar cópia de textos, e trancar o aluno que se comportou mal dentro da sala.

As práticas de controle coercitivo também puderam ser analisadas a partir do Questionário 2, no qual as participantes afirmaram nunca terem realizado, em média, 83,5% das práticas. Todas afirmaram já terem realizado práticas de controle coercitivo em sua trajetória como professoras sendo, em média, quatro práticas para cada participante. Somente duas participantes afirmaram terem realizado uma prática de controle coercitivo no último ano, sendo essas “Mando frequentemente bilhetes para os pais por qualquer comportamento que acho errado dos alunos” (P8) e “Deixo de castigo quem não faz a tarefa” (P10) (ver Figura 1).

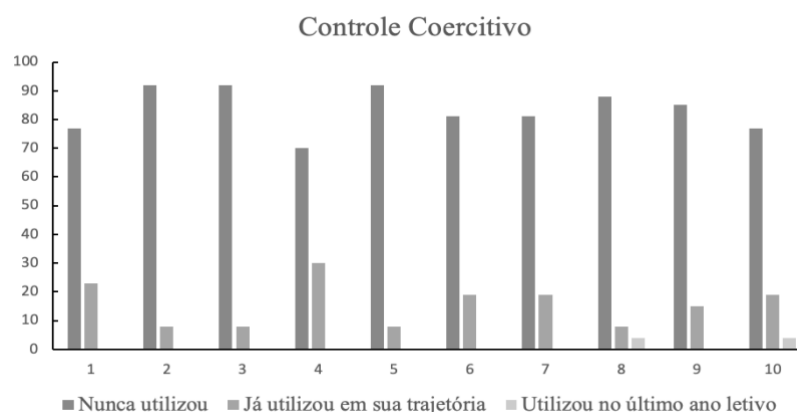


Figura 1

Utilização do controle coercitivo pelas participantes

Nota. Figura elaborada pelas autoras, 2023.

Em uma análise das práticas coercitivas descritas nos itens, dentre as 27, onze receberam a opção “não, nunca utilizei” de todas as participantes, sendo essas: “Faço meus alunos sentirem-se humilhados, constrangidos”, “Uso força para fazer os alunos obedecerem (por exemplo, segurar forte no braço, bater a mão na mesa, jogar coisas nos alunos)”, “Quando os alunos erram um exercício, faço eles se sentirem mal, por meio de críticas e broncas, por exemplo”, “Não intervenho

quando os colegas brigam ou praticam bullying”, “Falo palavrões”, “Tiro sarro dos alunos”, “Tiro o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que acho errado”, “Falo mal dos alunos em sala de aula”, “Uso de ameaças para que os alunos cumpram tarefas”, “Coloco o(a) aluno(a) para fora da sala como punição para determinados comportamentos” e “Imito o que o(a) aluno(a) faz de errado”.

Os itens que mais receberam a opção “Já utilizei a prática em minha trajetória como professora” foram: “Grito em sala de aula”, assinalado por oito participantes, seguido por “Marco na lousa o nome de quem bagunça ou faz algo que considero inadequado”, assinalado por sete participantes, “Olho com “cara feia” quando o aluno está fazendo qualquer barulho”, assinalado por cinco participantes, “Quando uma pessoa vai na sala de aula (ex. diretora), reclamo dos alunos na frente de todos” e “Fico facilmente irritada com determinados comportamentos dos alunos”, ambos assinalados por quatro participantes. Por fim, o item “Discuto verbalmente com os alunos” foi assinalado por três participantes.

Os demais itens foram assinalados por uma ou duas participantes, sendo esses: “Comparo meus alunos, dizendo quem são os melhores”, “Mando frequentemente bilhetes para os pais por qualquer comportamento que acho errado dos alunos”, “Culpo um aluno sem analisar antes o que aconteceu de verdade”, “Rotulo os alunos em relação a seus históricos de comportamentos (ex: aquele sempre foi bagunceiro, aquele sempre foi quieto)”, “Demonstro sentir raiva pelos alunos”, “Falo coisas dos alunos que eles não gostam (ex. aparência, família, coisas do passado)”, “Fico de mau humor em sala de aula”, “Digo não sem me preocupar em justificar isso para os alunos” e “Faço chantagem para que os alunos façam o que considero adequado ou necessário”.

Algumas análises também puderam ser feitas a partir das questões gerais da entrevista semi-estruturada. Quando questionadas sobre o que seria uma boa relação professor-aluno, sete participantes abordaram a importância do diálogo, saber conversar com e escutar os alunos, liberdade de dialogar e abertura para que o aluno questione e participe, sendo esses fatores relacionados à responsividade. Outros conteúdos que surgiram foram: compreender a realidade do aluno, entender as diferenças e o tempo de cada um e levar em consideração o que a criança traz

como conhecimento prévio. Na categoria exigência, quatro participantes trouxeram em sua fala a importância dos conteúdos didáticos, definindo uma boa relação por aquela em que o professor obtém êxito em passar esses conteúdos para o aluno, fazendo com que o aluno compreenda a importância desses conteúdos, assim como consiga progredir em “níveis” de aprendizado.

Questionou-se às participantes o que era necessário que a docente realizasse para ter uma boa relação professor-aluno, e a grande maioria das respostas, de nove participantes, classificam-se na categoria responsividade. Surgiram respostas como: entender e respeitar o aluno, carinho, atenção, conhecer os alunos, empatia, compreender as diferenças, transpassar confiança, acolher, elogiar e pensar na criança como um todo. Além dessas respostas, uma das participantes ressaltou a importância de estabelecer rotina (exigência), também uma participante mencionou a importância da leitura e aprimoramento constante, e outra participante mencionou o “dom de ser professora”.

Sobre o que acreditam ser importante que o aluno realize para ter uma boa relação professor-aluno, sete participantes abordaram comportamentos relacionados a habilidades sociais, como: saber se relacionar, respeitar, expor seus sentimentos, ver a professora como uma amiga, confiança e carinho. De acordo com Del Prette e Del Prette (2017), a escola é um ambiente propício para o treino e desenvolvimento de comportamentos socialmente habilidosos, como estabelecer relações de companheirismo e atender às expectativas acadêmicas.

Duas participantes também fizeram assertivas relacionadas à família do aluno, sendo essas: trazer coisas boas que aprende em casa para a escola e possuir boa relação com a família. A participação da família na escola é de suma importância, uma vez que ambas instituições possuem grande responsabilidade no que cerne a educação das crianças. Assim, um diálogo escola-família permite desenvolver uma relação de responsabilidade mútua, potencializando o desenvolvimento infantil (Costa; Silva; Souza, 2019).

As participantes foram questionadas sobre comportamentos de seus alunos que gostam e aprovam. Cinco participantes trouxeram: respeito, carinho, diálogo, companheirismo e ajudar os colegas. Quatro participantes abordaram: respeitar os horários das atividades, fazer o que lhes é proposto, conseguir realizar as

atividades, resolver as tarefas de casa, compromisso, prestar atenção, dar o seu melhor e entender e seguir regras. Ainda foram mencionados como comportamentos desejáveis a participação, questionamento, colocar suas opiniões, ser crítico e ter autonomia. É possível afirmar que, esses comportamentos descritos são compatíveis com o que é esperado por crianças cujos professores são responsivos e exigentes, compatíveis com o estilo autoritativo (Batista e Weber, 2015).

Também foi indagado às participantes o que fazem diante dos comportamentos desejáveis de seus alunos. Na categoria reforçamento positivo, nove participantes afirmaram: elogiar, recompensar através de carimbos e adesivos, usar gírias que as crianças gostem, repetir as atividades que os alunos gostem, deixar os últimos cinco minutos da aula para realizarem uma atividade escolhida pelos alunos e expor as atividades realizadas pela escola. Duas participantes ainda afirmaram estimular a participação evidenciando que o erro é um amigo da aprendizagem e também evidenciar aos alunos os ganhos de aprendizagem. Afirmaram também que a reação dos alunos diante disso consiste em: ficar feliz, criar expectativas, aderir mais à atividades que tinham dificuldades, maior “motivação” para as aulas, melhor desempenho em trabalhos e maior produtividade. Segundo Guilhardi (2002), o uso de contingências reforçadoras está associado a diversos aspectos de um desenvolvimento infantil positivo, como: fortalecimento de comportamentos positivos, criatividade, tomada de iniciativa e sentimentos de satisfação e bem estar.

Em relação aos comportamentos de seus alunos que não gostam e desaprovam, surgiu na fala de quatro participantes: empurrar, gritar, brigar, agressividade, falar palavrões, xingar, bater e jogar coisas. Também surgiu por sete participantes: chorar, recriminar os colegas por suas dificuldades, não querer compartilhar coisas, desestimular os outros alunos, fazer fofoca, consumir conteúdo que pode ser inadequado para a idade, correr pela escola, interromper explicação sem propósito e ficar na sala durante o intervalo. Percebe-se que os comportamentos citados referem-se a comportamentos exteriorizados, direcionados ao outro, sob formas de agressão, birra ou comportamentos antissociais (Del Prette e Del Prette, 2001). De acordo com os dados levantados

por Stadler e Batista (2022), os problemas de comportamento externalizantes são mais notados pelos professores uma vez que interferem no ambiente e nas tarefas escolares, ao passo que os comportamentos internalizantes não são tão percebidos, pois restringem-se ao âmbito privado da criança.

Sobre o que fazem em relação a esses comportamentos, as participantes afirmaram: tirar a criança da situação, conversar, trabalhar questões de convivência e interação com os alunos, chamar a atenção, conversar durante o intervalo, *time-out*, conversar, entender o comportamento do aluno, levar a questão para a direção e chamar a atenção. Como os alunos reagem diante disso, quatro participantes afirmaram que os comportamentos diminuem e cessam com o decorrer dos dias, três disseram que os alunos ouvem mas esquecem, choram e ficam bravos, a intervenção funciona mas só para alguns, o comportamento cessa de imediato mas volta a se repetir. Duas evidenciaram que, caso o comportamento volte a acontecer, acionam a direção ou tentam uma abordagem diferente. Observa-se que algumas dessas consequências podem funcionar como punição, cessando o comportamento definitivamente ou temporariamente, quando outro comportamento mais efetivo não é ensinado à criança. Por outro lado, algumas consequências reforçadoras estão presentes também, fazendo com que o comportamento continue acontecendo (Sidman, 2009).

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo compreender a formação, concepção e atuação de professoras do Ensino Fundamental I acerca de habilidades sociais educativas e estilos de liderança de professores. A partir dos dados obtidos, é possível afirmar que o estudo sobre a interação professor-aluno, tanto na graduação quanto em cursos de especialização, faz-se presente, porém de maneira pouco expressiva. Também, o uso de práticas de responsividade é utilizado em abundância, e sua importância também é compreendida. Na dimensão exigência, apesar de parte das participantes afirmarem utilizar comportamentos aliados à essa dimensão, sua compreensão não é muito clara, e é possivelmente confundida com práticas de controle coercitivo. Por fim, mesmo que todas as participantes tenham

afirmado já ter realizado alguma prática de controle coercitivo em sua trajetória como professoras, tais práticas foram escassas.

Faz-se necessário mencionar as limitações do estudo, que além de utilizar de uma amostra reduzida (dez participantes), utilizou somente as professoras como informantes de suas práticas. Com isso, propõe-se que tal estudo seja realizado em amostras maiores, assim como a inserção de alunos como participantes da pesquisa, buscando compreender de forma mais ampla o clima gerado em sala de aula.

Concluiu-se que as participantes desta pesquisa compreendem a importância da responsividade na interação professor aluno, e têm práticas aliadas à isso. Na dimensão exigência, possuem dificuldade na compreensão de sua importância, além de nem sempre efetivarem práticas relacionadas à tal dimensão. Por fim, as participantes compreendem as implicações de práticas coercitivas e geralmente não as aplicam.

Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batista, A. P. (2013). *Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Repositório Institucional UFPR. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34878>
- Batista, A. P. (2020). A boa exigência exige de quem deve exigir: Pais e professores. Em L. Weber & J. Cunha (Orgs.), *Relacionamentos positivos na família*. Juruá.
- Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2012). Estilos de liderança de professores: Aplicando o modelo de estilos parentais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 299–307. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200013>
- Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2015). *Professores e estilos de liderança: Manual para identificá-los e modelo teórico para compreendê-los*. Juruá.
- Baumrind, D. (1996). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., Marturano, E. M., & Manfrinato, G. B. (2013). Contexto escolar: Práticas educativas do professor, comportamento e

- habilidades sociais infantis. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259–269. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>
- Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2022). Positive, complicated, distant and negative: How different teacher-student relationship profiles relate to students' science motivation. *Journal of Adolescence*, 94, 1150–1162. <https://doi.org/10.1002/jad.12093>
- Costa, M. A. A., Silva, F. M. C., & Souza, D. S. (2019). Parceria entre escola e família na formação integral da criança. *Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, 1(1), 1–14. <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i1.3476>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517–530. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática* (6ª ed.). Vozes.
- Dias, M. de F., & Löhr, S. S. (2017). Controle coercitivo na sala de aula: A percepção dos alunos. *Educere et Educare*, 12(25). <https://doi.org/10.17648/educare.v12i25.16278>
- Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: Revisão sistemática de literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 64–85. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64>
- Falk, D., Shephard, D., & Mendenhall, M. (2022). “I always take their problem as mine”: Understanding the relationship between teacher-student relationships and teacher well-being in crisis contexts. *International Journal of Educational Development*, 95, 102670. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102670>
- Fung, C.-H., Besser, M., & Poon, K.-K. (2021). Systematic literature review of flipped classroom in mathematics. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(6), em1954. <https://doi.org/10.29333/ejmste/10900>
- Gallo, A., et al. (2022). Student-teacher relationship and classroom goal structure profiles: Promoting achievement and preventing externalizing and internalizing behaviors. *Learning and Instruction*, 82, 101629. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101629>
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S., André, M. E. D. A., & Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>

- Guilhardi, H. J. (2002). Autoestima, autoconfiança e responsabilidade. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, & S. M. B. Mezzaroba (Orgs.), *Comportamento humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor*. ESETEC Editores Associados.
- Guimarães, M. dos S., & Maciel, C. M. L. A. (2021). A afetividade na relação professor-aluno: Alicerces para a aprendizagem significativa. *Research, Society and Development*, 10(10), e123101019. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18362>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. Em G. G. Bear & K. M. Minke (Orgs.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). National Association of School Psychologists.
- Justo, A. R., & Andretta, I. (2020). Competências socioemocionais de professores: Avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. *Psicologia da Educação*, (50), 104–113. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200011>
- Keating, A., & Janmaat, J. G. (2016). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409–429. <https://doi.org/10.1093/pa/gsv017>
- Li, X., Bergin, C., & Olsen, A. A. (2022). Positive teacher-student relationships may lead to better teaching. *Learning and Instruction*, 80, 101629. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101629>
- Loos-Sant'Ana, H., & Barbosa, P. M. R. (2017). Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(249), 446–466. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2639>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology, vol. 4: Socialization, personality, and social development* (pp. 1–101). Wiley.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>.
- Novak, G., & Pelaez, M. (2004). Schools. In G. Novak, *Child and adolescent development: A behavioral systems approach*. Sage Publications.
- Ong, S. G. T., & Quek, G. C. L. (2023). Enhancing teacher–student interactions and student online engagement in an online learning environment. *Learning*

Environments Research, 26(3), 681–707. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09447-5>

Pena, A. C. (2021). Contribuições da psicologia para a relação professor-aluno. *Fractal: Revista de Psicologia*, 33(2), 91–99. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v33i2/5792>

Pereira, M. E. M., Marinotti, M., & Luna, S. V. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In M. M. C. Hubner & M. Marinotti (Eds.), *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições Recentes*. ESETec Editores Associados..

Pimenta, S. G., Franco, M. L. P. B., & Libâneo, J. C. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 15–30. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701182767>

Sidman, M. (2009). *Coerção e suas implicações*. Livro Pleno.

Silva, N. R., Lima, R. A. G., & Souza, M. P. (2015). Trabalho do professor, indicadores de Burnout, práticas educativas e comportamento dos alunos: correlação e predição. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 363–376. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300003>

Slobodzian, A. S., & Batista, A. P. (2021). Diferentes percepções de meninos e meninas sobre os estilos de liderança de professoras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e227998. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021227998>

Soares, T. M., Oliveira, R. M., & Almeida, C. M. (2010). A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 157–170. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100019>

Souza, P. B., & Batista, A. P. (2018). Desempenho acadêmico e percepção de crianças sobre estilos de liderança de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 37–45. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572018000100005>

Stadler, S. B., & Batista, A. P. (2022). Estilos de liderança de professores: percepções de crianças com e sem problemas de comportamento. *Revista Psicologia Argumento*, 40(108), 1542–1560. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.40.108>

Trebian, M. M., Silva, A. R., & Ribeiro, C. F. (2020). Formação continuada de professores: Uma epistemologia da prática. *Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, 13(1), 91–102. <https://doi.org/10.32486/ambiente.v13i1.359>



Vanuto, J. (2014). Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203–220.
<https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>

Xavier, F. P., & Oliveira, V. C. (2020). Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, 31(76), 76–103.
<https://doi.org/10.18222/eae.v31i76.6487>

Recebido: 15/05/2025

Aprovado: 30/05/2025

Publicado: 01/07/2025

Autoras

Letícia Lopes Prey. Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).
<https://orcid.org/0009-0007-2097-3650>

Ana Priscila Batista. Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).
<https://orcid.org/0000-0001-9849-3998>

Endereço

E-mail: leticia.prey@gmail.com

Telefone: (13) 99773-5815