



doi: <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum40.108.AO10>

Estilos de liderança de professores: percepções de crianças com e sem problemas de comportamento.

Teacher leadership styles: perceptions of children with and without behavior problems.

Susan Bobato Stadler
Universidade Estadual do Centro-Oeste
susanbobato@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1588-3630>

Ana Priscila Batista
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Resumo

A escola é um contexto social importante para o desenvolvimento de crianças, assim como as práticas educativas de professores. Este estudo avaliou a percepção de crianças consideradas com e sem problemas de comportamento por seus professores acerca dos estilos de liderança dos mesmos. Para tal, contou com 59 crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas e 12 professores. Cada professor indicava quatro alunos, sendo duas crianças com problemas de comportamento (CPC) e duas sem problemas (SPC), e responderam, para cada uma, o instrumento *Teacher's Report Form* para confirmar a indicação. As crianças responderam ao Inventário de Estilos de Liderança de Professores. Os resultados mostraram que 55% do Grupo CPC e 60% do Grupo SPC identificaram seus professores como negligentes. Quanto ao controle coercitivo, 50% dos alunos de ambos os grupos classificaram como de frequência tendência a alto, 25% do Grupo CPC e 20% do Grupo SPC classificaram como alto. Não foi encontrada nenhuma diferença estatisticamente significativa ($P > 0,05$) entre os grupos. Conclui-se que o predomínio do estilo negligente se relaciona a não sensibilidade de professores a diferentes repertórios, sendo capazes de identificar mas não de comportar-se de forma contingente e efetiva diante de crianças com e sem problemas de comportamento.

Palavras-chave: estilos de liderança de professores, interação professor-aluno, problemas de comportamento, infância, Ensino Fundamental.

Abstract

School is a social context that is very important for children's development, as well as educational practices of teachers are. This study evaluated the perception of children considered with and without behaviour problems by their teacher concerning their leadership styles. For that, counted with 59 children from 4th and 5th years of Elementary School of public schools and 12 teachers. Each teacher indicated four students, being two kids with behaviour problems (with BP) and two without behaviour problems (without BP), and they answered, for each one, the instrument "Teacher's Report Form" to confirm their indication. Children answered to "Inventory of Teacher Leadership Styles". The results showed that 55% of with BP group and 60% of without BP group identified their teachers as negligent. About the coercive control, 50% of the students from both groups classified as a high frequency tendency, 25% of group with BP and 20% of group without BP classified as high. No significant statistical difference was found ($P > 0,05$) between the groups. It follows that the predominance of negligent style relates to the non sensibility of teachers to different repertories, being capable to identify but not to behave in a contingently and effective way in front of children with and without behaviour problems.

Keywords: teacher leadership styles, teacher-student interaction, behaviour problems, childhood, Elementary School.

Resumen

*La escuela es un contexto social importante para el desarrollo de niños, así como las prácticas educativas de profesores. Este estudio ha evaluado la percepción de niños considerados con y sin problemas de comportamiento por sus profesores acerca de los estilos de liderazgo de los mismos. Para tal, se contó con 59 niños del 4º y 5º años de la enseñanza fundamental de escuelas públicas y 12 profesores. Cada profesor indicaba cuatro alumnos, siendo dos niños con problemas de comportamiento (CPC) y dos sin problemas (SPC), y contestaron, para cada una, al instrumento *Teacher's Report Form* para confirmar la indicación. Los niños contestaron al Inventario de Estilos de Liderazgo de Profesores. Los resultados mostraron que el 55% del Grupo CPC y el 60% del Grupo SPC identificaron sus profesores como negligentes. Con relación al control coercitivo, el 50% de los alumnos de los dos grupos clasificaron como de frecuencia tendencia a alto, el 25% del Grupo CPC y el 20% del Grupo SPC clasificaron como alto. No fue encontrada ninguna diferencia estadísticamente significativas ($P > 0,05$) entre los grupos. Se concluye que el*

predominio del estilo negligente se relaciona a la no sensibilidad de profesores a diferentes repertorios, siendo capaces de identificar pero no de comportarse de manera contingente y efectiva delante de niños con y sin problemas de comportamiento.

Palabras clave: *estilos de liderazgo de profesores, interacción profesor-alumno, problemas de comportamiento, infancia, Enseñanza Fundamental.*

Introdução

A escola é um importante espaço de socialização no qual a criança estabelece relações com o outro e com o meio, aprendendo a conviver com pares, professores e demais profissionais que ali trabalham. Nesse contexto, a criança também aprende a ser sociável e adquire valores importantes para a convivência com a sociedade (Souza, 2010). Por isso, é de suma importância analisar as relações estabelecidas nesse local e, neste sentido, a interação professor-aluno se destaca, sendo que vários estudos vêm sendo realizados visando compreendê-la melhor e identificar variáveis que influenciam essa relação e/ou o comportamento dos envolvidos (Gentrupa, Lorenz, Kristen, & Kogan, 2020; Souza & Batista, 2018; Lemos & Batista, 2017; Leite, 2016).

Dias (2016) afirma que a relação professor-aluno é relevante uma vez que ambos são afetados e transformados por tal interação. Segundo Batista (2013), os professores são importantes na orientação dos comportamentos das crianças, considerando que a forma como esses profissionais interagem com seus alunos influencia o comportamento da criança que, por sua vez, influencia as habilidades do professor no dia a dia em sala de aula. Loos-Santana e Barbosa (2017) afirmam que a influência dessa interação está sendo cada vez mais reconhecida nos processos de aprendizagem, ocupando-se da mediação de vínculos no espaço de socialização que é a escola. Conforme Bolsoni-Silva e Mariano (2014), é possível dizer que as interações podem ser positivas ou negativas, dependendo das práticas utilizadas pelos professores e repercutem de diversas formas sobre os comportamentos dos envolvidos. Práticas positivas são consideradas aquelas que favorecem a promoção de habilidades sociais, enquanto práticas negativas estimulam comportamentos problema em alunos.

Segundo Hamre e Pianta (2006), quando as relações entre professor e aluno são mais fortes e de apoio, fazem com que o aluno tenha maior motivação, participação e dedicação aos estudos, de modo que aprecia mais as aulas dadas por professores com os

quais se relaciona melhor, sentindo-se mais seguro e competente. Os autores também afirmam que o ambiente negativo e o controle coercitivo podem refletir de modo negativo em diferentes aspectos do desenvolvimento da criança, ocorrendo assim um maior risco de fracasso escolar e problemas de comportamento.

Outra forma de compreender a relação professor-aluno se dá por meio do modelo teórico dos “Estilos de Liderança de Professores”, proposto por Batista (2013) e Batista e Weber (2015). Estes se caracterizam por “um 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” (Batista & Weber, 2015, p. 28). Portanto, compreende-se a importância de analisar os diferentes climas emocionais presentes em cada estilo de liderança de professores, pois as variadas formas de relações podem influenciar de diferentes formas os diversos aspectos do comportamento infantil (Batista, 2013).

Os estilos de liderança de professores são identificados considerando três dimensões: exigência, responsividade e controle coercitivo. A dimensão exigência é descrita como os comportamentos do professor relacionados ao monitoramento, disciplina, estabelecimento de regras e limites no ambiente da sala de aula e contexto escolar e expectativas de desempenho escolar. Em um ambiente com exigência, as regras são claras, os alunos sabem seus deveres e que regras seguir, as consequências do cumprimento ou não da regra de fato acontecem e o professor é consistente no que diz e no que faz. A responsividade é relacionada aos comportamentos do professor que demonstram cuidado, atenção, apoio, qualidade na comunicação, afetividade e reciprocidade aos alunos. Num ambiente responsivo, os alunos são acolhidos e se sentem confortáveis, o clima é positivo e agradável. O professor se preocupa com o bem-estar, está envolvido com os alunos e possibilita que os mesmos se comportem de maneira desejada, com consequências positivas. Já o controle coercitivo caracteriza-se por atitudes opressivas de punir, humilhar, castigar os alunos, condutas opressivas e não justificáveis, que ocorrem independente de uma regra estabelecida e atendem muito mais ao professor do que ao aluno (Batista, 2013; Batista & Weber, 2015).

A coerção aparece no ambiente escolar quando a criança procura fugir ou escapar de episódios de punição ou ameaça do professor, quando as condutas são controladas por reforçamento negativo ou punição (Sidman, 1989/2009). Na escola, o controle coercitivo acarreta inúmeras consequências negativas para as crianças, o que produz o medo, angústia, favorecendo o aumento de respostas emocionais negativas e ataques verbais e físicos aos professores (Skinner, 1953/2003). O clima negativo e o controle coercitivo, quando encontrados na interação professor-aluno, podem repercutir de modo negativo em distintos aspectos do desenvolvimento da criança, ocorrendo um maior risco de problemas de comportamento (Hamre & Pianta, 2006).

O controle coercitivo é uma dimensão considerada a parte na análise dos estilos de liderança de professores. Já a partir do cruzamento das dimensões responsividade e exigência, são gerados quatro estilos, sendo eles: autoritativo, autoritário, permissivo e negligente. O estilo autoritativo combina de forma equilibrada as dimensões de responsividade e exigência. No estilo autoritário há a presença de alta exigência e baixa responsividade. No estilo permissivo, os professores têm mais responsividade e baixa exigência. No estilo negligente, os professores apresentam baixa responsividade e exigência (Batista, 2013; Batista & Weber, 2015).

Alguns autores (Fonseca, 2012; Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro & Bonaccorsi, 2013) afirmam que as estratégias utilizadas pelos professores modificam-se ao se tratar de criança com e sem problemas de comportamento, tendo em vista que os professores se comportam de forma diferente conforme cada criança. Segundo Bolsoni-Silva e Mariano (2014), a interação professor-aluno pode ser positiva ou negativa, sendo capaz de promover habilidades sociais, bem como problemas de comportamento.

Os problemas de comportamento podem ser definidos como “déficits ou excessos comportamentais que prejudicam a interação da criança com pares e adultos de sua convivência” (Bolsoni-Silva, 2003, p.9). Podem ser categorizados como problemas externalizantes e internalizantes. Os problemas externalizantes ou de exteriorização, são classificados como comportamentos marcados por impulsividade, delinquência, agressividade ou rebeldia excessivas, desobediência, com manifestação de comportamentos antissociais, em que o comportamento desviante é direcionado para fora.

Já os problemas internalizantes ou de interiorização, são classificados como comportamentos de retraimento e isolamento social, timidez, tristeza, depressão, ansiedade, em que o comportamento desviante é interno (Ferreira & Marturano, 2002; Achenbach et al., 2008).

Segundo Lyra, Assis, Njaine, Oliveira e Pires (2009), os principais comportamentos que se apresentam em sala de aula e são considerados como inadequados socialmente referem-se à distração, inquietação, desobediência, impaciência, agitação, ou, então, desânimo. Segundo Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira & Manfrinato (2006), as crianças consideradas com problemas de comportamento em sala de aula apresentam menor frequência de comportamentos socialmente habilidosos (fazer elogios, tomar iniciativa, carinho, interação, etc.) e maior frequência de comportamentos-problema (dificuldade em permanecer na atividade, irritação, desobediência, etc.), quando são comparadas com crianças consideradas sem problemas de comportamento.

Estudos como de Mariano (2011), Fonseca (2012), Bolsoni-Silva et. al. (2013) e Bolsoni-Silva e Mariano (2014) analisaram as práticas educativas de professores e comportamentos infantis, descrevendo interações estabelecidas entre professor e aluno e considerando crianças com e sem problemas de comportamento em sala de aula. Em todos esses estudos, os principais resultados encontrados foram referentes a práticas diferenciadas de professores em relação a alunos que apresentam problemas de comportamento e os que não apresentam, sendo que professores se demonstram mais habilidosos com as crianças que não apresentam problemas de comportamento e mais punitivos com crianças que apresentam.

De forma geral, observa-se na literatura a relevância de estudar as relações estabelecidas na escola, sobretudo as questões referentes aos problemas de comportamento de crianças em sala de aula vistos por seus professores. Junto a isso, também é importante considerar o comportamento de professores direcionados a crianças com diferentes repertórios comportamentais, ou seja, com e sem problemas de comportamento, bem como a percepção das mesmas acerca das práticas educativas utilizadas por esses profissionais. Estudos, anteriormente apontados, relatam práticas diferenciadas de professores em relação a alunos que apresentam ou não problemas de

comportamento. Entretanto, foram encontrados poucos estudos que avaliaram a percepção dessas crianças acerca do estilo de liderança de seu/sua professor (a) e do clima emocional presente em sala de aula.

Objetivos

Portanto, este estudo teve por objetivo avaliar a percepção de alunos considerados por seus professores como “com problemas” e “sem problemas” de comportamento acerca dos estilos de liderança desses mesmos professores.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 59 alunos (as), sendo 30 meninas e 29 meninos, matriculados (as) no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de cinco escolas municipais, em uma cidade do interior do Paraná, com média de idade 9,28 anos. Também participaram 12 professores regentes das turmas as quais as crianças estavam matriculadas, sendo 11 mulheres e um homem.

Inicialmente os professores responderam ao instrumento *Teacher's Report Form – TRF 6-18* (Achenbach & Rescorla, 2001), descrito no tópico a seguir. Os alunos considerados com problemas deveriam atingir o escore de clínico ou limítrofe no TRF (6-18) em ao menos uma das três escalas (internalização, externalização, total de problemas). Enquanto os alunos considerados sem problemas de comportamento não poderiam atingir nenhum escore (limítrofe ou clínico) em nenhuma das escalas do TRF. Quando o resultado do TRF não era condizente com a indicação do professor, era solicitado ao professor que indicasse outro aluno, sendo isto realizado apenas mais uma vez para cada aluno. Caso os dados do TRF da segunda criança não fossem condizentes com a indicação do professor, seus dados não eram considerados e não era solicitada a indicação de outra criança. Após isso, apenas os alunos cujos pais assinaram o TCLE responderam ao instrumento da pesquisa.

A partir dos critérios de seleção, foram excluídos 19 participantes, sendo 12 crianças que não tiveram sua confirmação no TRF, dois alunos cujos os pais não assinaram o

TCLE, dois que não compareceram no dia da aplicação e três que não obtiveram seus pares para fins de comparação entre grupos de mesmo número de participantes.

Instrumentos

Inventário de Estilos de Liderança de Professores – IELP (Batista, 2013). Trata-se de um instrumento desenvolvido por Batista (2013) e publicado por Batista e Weber (2015) que tem por finalidade identificar os estilos de liderança de professores. O IELP é constituído por 56 itens, que devem ser respondidos escolhendo-se uma das opções “nunca ou quase nunca”, “às vezes” ou “sempre ou quase sempre”, configurando-se em uma escala *likert* de três pontos. O instrumento de auto relato se subdivide em: 1) 21 itens referentes à escala sobre responsividade, descrita como qualidade na comunicação, cordialidade, envolvimento, apoio, cuidado, reciprocidade e afetividade do professor em relação aos alunos; 2) 16 itens referentes à escala de exigência, descrita como atitudes dos professores de 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; 3) 19 itens referentes à escala controle coercitivo, que se referem ao comportamento do professor de impor uma situação aversiva/negativa em sala de aula e na escola, utilizar ameaças e punir de forma inadequada o comportamento dos alunos. O IELP preenchido por cada participante foi corrigido conforme o valor proposto 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. Com a soma do valor referente às respostas de cada participante aos itens, foram obtidos os escores referentes à cada escala. A partir disso, verificou-se, na tabela normativa, a classificação em cada escala e, a partir da combinação entre elas, os estilos de liderança correspondentes a cada participante.

Inventário dos comportamentos de crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos – Relatório para professores/Teacher's Report Form – TRF 6-18 (Achenbach & Rescorla, 2001). É um instrumento desenvolvido para identificar padrões gerais de comportamentos e também, por meio do relato de professores, investigar os problemas de comportamento das crianças, permitindo a identificação de escores clínicos, limítrofes e não clínicos para

problemas internalizantes, externalizantes e totais. Os escores limítrofes, como sugestão do próprio manual, foram considerados como clínicos. Contém 113 perguntas sobre problemas de comportamentos de alunos. Cada um desses itens é classificado pelo professor de acordo com afirmativas do tipo *likert* que varia de 0 a 2 pontos: recebem 0 aqueles itens considerados falsos, 1 aqueles relativamente verdadeiros e 2, os verdadeiros. Os itens são referentes a problemas que se distribuem em 8 escalas: 1) introversão/retraimento; 2) queixas somáticas; 3) ansiedade/depressão; 4) problemas sociais; 5) problemas de pensamento; 6) problemas de atenção; 7) comportamento de violação de regras e 8) comportamento agressivo. A soma dos itens das escalas pode indicar problemas internalizantes e externalizantes que, somados, resultam na escala de problemas totais.

Procedimento

Os passos de coleta de dados consistiram em: (a) contato com a Secretaria Municipal de Educação do município no qual a pesquisa foi realizada, obtendo sua autorização para executar a pesquisa nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental; (b) visita às cinco escolas com apresentação da pesquisa aos diretores e coordenadores pedagógicos, convite aos professores para participarem da pesquisa, entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para lerem e assinarem caso concordassem em participar e agendamento para as aplicações do instrumento; (c) Ao professor/a era solicitado indicar duas crianças que considerasse com problemas de comportamento em sala de aula e duas crianças que considerasse sem problemas de comportamento; (d) aplicação do *Inventário dos comportamentos de crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos – Relatório para professores (Teacher's Report Form – TRF - 6-18, Achenbach & Rescorla, 2001)* aos professores, em uma sala própria da escola, durante o horário de hora-atividade. O tempo necessário para a aplicação foi de aproximadamente 20 minutos para cada aluno/a; (e) correção e análise dos resultados obtidos a partir do instrumento, sendo possível identificar se havia a concordância com a percepção das/dos professoras/professores sobre a presença ou ausência de problemas de comportamento. Quando não havia concordância, era solicitada a indicação de outra criança pela/pelo professora/professor mais uma vez;

(f) solicitação de envio dos TCLEs aos pais ou responsáveis das crianças indicadas, para que trouxessem à escola devidamente assinados demonstrando que concordavam com a participação da criança na pesquisa. Somente os alunos/as que tiveram TCLE assinados e devolvidos à pesquisadora participaram da pesquisa, sendo que os termos não assinados resultaram no descarte do instrumento respondido pelo/a professor/a sobre a criança. Além disso, também foi entregue às crianças o Termo de Assentimento do Menor, para que lessem e assinassem caso concordassem em participar da pesquisa; (g) aplicação do *Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP – Batista, 2013)* de forma coletiva às crianças, em uma sala de aula da própria escola durante o horário da aula. Antes da aplicação, foram informadas às crianças a garantia de confidencialidade dos dados, a condição voluntária da participação e a necessidade de não conversarem entre si durante o preenchimento dos instrumentos. A aplicação foi conduzida pela pesquisadora, que, no início, fez a leitura e explicação das instruções gerais, do exemplo fornecido e de cada um dos itens do instrumento, para que todos preenchessem simultaneamente. O tempo necessário para a aplicação dos instrumentos foi de aproximadamente 40 minutos.

Análise de dados

Para a análise de dados, foi utilizado o programa *Statistical Package for Social Sciences SPSS – versão 18*. Foram realizadas análises por meio de medidas descritivas e utilização de testes estatísticos (qui-quadrado e U Mann-Whitney) para comparação entre variáveis.

Procedimentos éticos

A pesquisa está em conformidade com os parâmetros das resoluções 466/2012 e 510/2016 sobre pesquisa com seres humanos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa (Parecer: CAAE: 11029119.2.0000.8967) e cada participante, bem como os responsáveis pelos menores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e as crianças assinaram o Termo de Assentimento do Menor.

Resultados

Os dados apresentados na Figura 1 mostram a porcentagem dos estilos de liderança de professores percebidos por alunos com e sem problemas de comportamento.

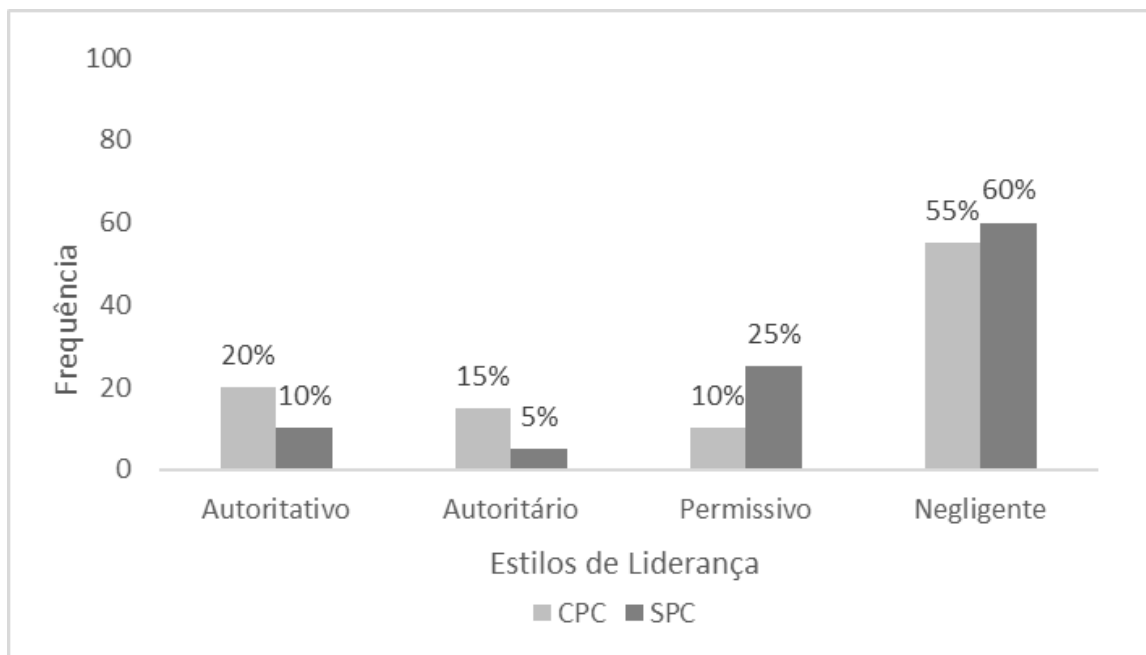


Figura 1. Estilos de Liderança de professores percebidos por cada grupo (CPC = com problemas de comportamento; SPC= sem problemas de comportamento).

Observa-se na Figura 1 o predomínio em ambos os grupos do estilo negligente, tendo em vista que mais da metade da amostra percebe as práticas de seus professores como pertencentes a esse estilo. Também se observa pouca diferença na percepção entre os grupos referente a cada estilo de liderança. Conforme o teste estatístico qui-quadrado, não há realmente uma diferença estatisticamente significativa ($\chi^2=2,99$, $p>0,05$) quando se trata da percepção de alunos com e sem problemas de comportamento quanto ao estilo de liderança adotado por seus professores. Como mais da metade dos participantes da amostra (total de 57,5%) percebem seus professores como sendo negligentes, foram analisados os dados referentes à indicação que esses professores fizeram de seus alunos. Observou-se que 50% dos professores foram considerados negligentes por, pelo menos,

três dos quatro alunos que cada um desses professores indicou. Desses seis professores, somente um precisou indicar novamente uma criança para cada grupo.

Junto às análises feitas sobre os Estilos de Liderança, foram realizadas àquelas pertinentes ao controle coercitivo na interação professor-aluno, pois tal controle pode estar presente no contato direto entre professor-aluno no dia a dia. A seguir, na Figura 2, apresentam-se os dados referentes ao controle coercitivo coletado nesta pesquisa.

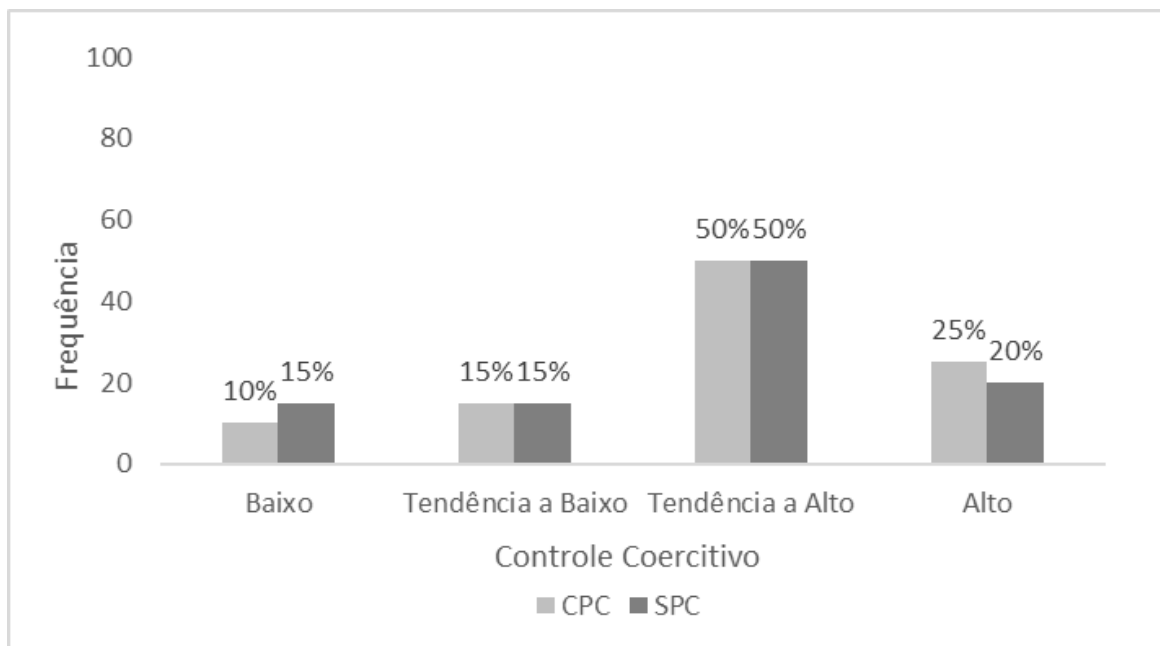


Figura 2. Frequência de controle coercitivo percebidos por cada grupo (CPC = com problemas de comportamento; SPC= sem problemas de comportamento).

Os dados da Figura 2 mostram que 50% dos alunos, tanto do grupo com problemas de comportamento (CPC) quanto do grupo sem problemas de comportamento (SPC), indicaram que há uma tendência a alta frequência de utilização de práticas coercitivas pelos professores (tipo 3). Em seguida, vem a alta frequência de controle coercitivo (tipo 4), percebido por 25% dos alunos com problemas e 20% dos alunos sem problemas de comportamento. Isto demonstra que professores utilizam de práticas coercitivas constantemente, o que pode influenciar de modo negativo no desenvolvimento das crianças. Diferenças significativas relacionadas aos alunos considerados com e sem problemas de comportamento não foram identificadas, conforme o teste estatístico U

Mann-Whitney ($U=183,00$, $p>0,05$). Percebe-se que o controle coercitivo pode estar sendo utilizado de forma indiscriminada, independentemente do repertório comportamental dos alunos.

Por fim, além dos resultados anteriormente descritos, também foram obtidos dados acerca dos problemas de comportamentos de alunos, percebidos por seus professores. De acordo com a classificação apresentada por meio do TRF (Achenbach & Rescorla, 2001), a amostra de crianças sem (SPC) e com problemas de comportamento (CPC) é apresentada na tabela a seguir.

Tabela 1
Classificação da amostra de crianças com e sem problemas de comportamento.

	SPC				CPC			
	SPC	PCI	PCE	TODOS	SPC	PCI	PCE	TODOS
Primeira indicação dos professor es	16	6	1	1	3	3	6	12
Segunda indicação dos professor es	8	0	0	0	1	2	0	0

Nota. SPC = sem problemas de comportamento; CPC = com problemas de comportamento; PCI = problemas de comportamento internalizantes; PCE = problemas de comportamento externalizantes; TODOS = problemas de comportamento internalizantes, externalizantes e totais de problema.

Discussão

A percepção dos alunos com e sem problemas de comportamento em sala de aula em relação ao estilo de liderança adotado pelo professor não difere. As autoras Batista e

Weber (2015) destacam que professores percebidos como negligentes, de forma geral, são aqueles que não atendem às necessidades das crianças, não monitoram e supervisionam os comportamentos dos alunos, não se envolvem e não demonstram afetividade com as crianças. Este resultado pode explicar o fato de não haver diferenças significativas com relação aos alunos que são considerados com e sem problemas de comportamento. Professores que apresentam comportamentos pertencentes ao estilo negligente podem não responder às diferentes necessidades existentes em sala de aula, não diferenciando suas práticas educativas.

Dado que o clima emocional presente nesse estilo, de forma geral, refere-se a pouca sensibilidade e atenção do professor em relação às necessidades do aluno, levanta-se a questão do quanto esses professores foram capazes de perceber, indicar e avaliar o comportamento desses alunos. Estudos como de Mariano (2011), Bolsoni-Silva e Mariano (2014) e Bolsoni-Silva et. al. (2013) utilizaram professores como indicadores e avaliadores do comportamento de seus alunos. Com base nisso, delineou-se o procedimento do presente estudo. Contudo, os dados da presente pesquisa mostram que dos seis professores considerados negligentes por, pelo menos, três dos quatro alunos que cada um deles indicou, somente um precisou indicar novamente uma criança para cada grupo. Com isso fica claro que

A definição do estilo negligente de professores se refere ao conjunto de comportamentos do professor e o clima emocional existente, não se referindo ao quanto esse professor é capaz de observar as contingências envolvidas em sala de aula e os comportamentos dos alunos. O professor com características negligentes pode ser aquele que observa o repertório de seus alunos, porém não está sensível a ele e não é contingente a seus comportamentos.

Os resultados da presente pesquisa são contrários aos resultados encontrados por Fonseca (2012), Bolsoni-Silva e Mariano (2014), Mariano (2011) e Bolsoni-Silva et. al. (2013), os quais apontam diferença nas práticas educativas utilizadas por professores ao se tratar de crianças com diferentes repertórios comportamentais, sendo mais habilidosos com crianças sem problemas de comportamento e mais punitivas com crianças que apresentaram problemas. Essas pesquisas assemelham-se a presente pesquisa pois contém

um número aproximado de participantes e utilizam o mesmo instrumento para avaliar as crianças com e sem problemas de comportamento. Os resultados desses estudos são diferentes, pois todas obtiveram as informações sobre as interações entre professor e aluno através de um instrumento que é aplicado por meio de entrevistas, tendo algumas questões abertas. Já a presente pesquisa utilizou um instrumento que é respondido pelas crianças, o que demonstra a necessidade de se considerar a criança como informante quando se busca compreender as relações em sala de aula.

Alguns estudos mais recentes utilizam o mesmo instrumento para analisar os estilos de liderança de professores. Por exemplo, no estudo de Ignachewski e Batista (2016), em que buscaram identificar os estilos de liderança de professores através da aplicação do IELP em 83 crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, os resultados mostraram que quase a metade (42,7%) das crianças perceberam práticas de suas professoras relacionadas ao estilo negligente, acompanhado de controle coercitivo com tendência a alto (40,2%). O trabalho de Slobodzian e Batista (2020), que procurou analisar a percepção de alunos de 5º anos quanto aos estilos de liderança de professores, 63,3% dos alunos perceberam seus professores com características do estilo negligente e 44,9% das crianças classificaram o controle coercitivo como tendência a alta e 23,4% como frequência alta. A dissertação de Dias (2016) buscou identificar se os estilos de liderança predominante nos professores influenciam o comportamento acadêmico dos alunos. Na primeira etapa do estudo participaram 119 alunos, que responderam ao Inventário de Estilos de Liderança e Professores (IELP). Os resultados mostraram que há predominância dos estilos autoritativo (37%) e negligente (31%), já o nível de controle coercitivo foi considerado alto pelos alunos (57%).

Nos estudos citados acima (Ignachewski & Batista, 2016; Slobodzian & Batista, 2020; Dias, 2016), o estilo negligente aparece como um dos mais frequentes estilos de liderança utilizados por professores. Este fato é importante para repensar as práticas utilizadas, visto que isto pode influenciar de maneira negativa as vivências em sala de aula, bem como no processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil. O controle coercitivo, explicado nos estudos de Batista (2013) e Batista e Weber (2015), é considerado o comportamento do professor de colocar uma condição aversiva/negativa

em sala de aula, utilizando de estímulos aversivos, como ameaças e punições, de forma inadequada, opressiva e não justificável, independentemente da regra determinada, atendendo muito mais ao professor que pune do que ao aluno que recebe a punição. O controle coercitivo possui subprodutos malquistos, como a ansiedade, medo, angústia, que são decorrentes de reforçamento negativo ou punição. Com isso, a criança não aprende outros comportamentos, apenas diminui os comportamentos inadequados momentaneamente (Dias & Lohr, 2017).

Outro fator interessante a ser destacado é sobre a percepção desses professores referentes aos problemas de comportamentos internalizantes, sejam eles limítrofes ou clínicos. Esses problemas foram apresentados pela maioria dos alunos que foram indicados como com problemas internalizantes no TRF e por aqueles indicados como sem problemas de comportamento e somente depois da avaliação do TRF foram percebidos como tais por seus professores. Segundo Lyra et. al. (2009), os comportamentos tidos como socialmente inadequados e o baixo rendimento escolar são os principais problemas de comportamento demonstrados em sala de aula. Conforme o tipo do problema apresentado pela criança ela pode ser considerada desobediente, impaciente, agitada ou, então, desanimada, quieta, o que normalmente não chama a atenção do professor. Os comportamentos internalizantes restringem-se ao âmbito privado da criança, não sendo diretamente exposto, já os comportamentos externalizantes interferem em ações e tarefas escolares, sendo estes comportamentos os mais notados por professores.

Conclusão

Conclui-se que os resultados dessa pesquisa mostram que: 1) não há diferença de práticas educativas de professores em relação a alunos com e sem problemas de comportamento, a partir da percepção das próprias crianças; 2) há prevalência do estilo de liderança negligente e de alta frequência de práticas coercitivas e 3) problemas de comportamento internalizantes não são percebidos como problemas por professores. Com isso, constata-se a importância de conhecer e refletir sobre as práticas utilizadas por professores para, a partir disso, pensar e delinear intervenções para o contexto escolar. Além disso, percebe-se a necessidade de pesquisas com mais e diferentes

participantes/informantes, bem como análises que busquem compreender o porquê de vários estudos apontarem o estilo negligente como predominante. É fundamental analisar questões contextuais, sociais e históricas, considerando as condições de trabalho e vida, a desvalorização e insatisfação profissional, entre outros impasses que podem estar relacionados ao estilo, o que é mister dadas as consequências negativas advindas de tal clima emocional para as crianças e mesmo para os professores.

Referências

- Achenbach, T. M.; Becker, A.; Dopfner, M.; Heiervang, E.; Roessner, V.; Steinhausen, H. & Rotchenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (pp. 251-275). doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01867.x
- 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, Curitiba, PR, Brasil.
- Batista, A. P. & Weber, L. N. D. (2015). *Professores e Estilos de Liderança – Manual para Identificá-los e Modelo Teórico para Compreendê-los*. 1. Ed. Curitiba: Juruá.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). *Habilidades Sociais Educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares* (Dissertação de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Mariano, M. L. (2014). Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(3), 814-833. Recuperado em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000300007
- Bolsoni-Silva, A. T.; Mariano, M. L.; Loureiro, S. R. & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escola e Educacional*, 17(2), 259-269. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>
- Bolsoni-Silva, A. T.; Marturano, E. M.; Pereira, V. A. & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 460-469. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300015>

- Brust, J. R. (2009). *A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Dias, M. DE F. (2016). *Estilos de Liderança de Professores e Comportamento Acadêmico dos Alunos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Dias, M. F. & Lohr, S. S. (2017) Controle coercitivo na sala de aula: a percepção dos alunos. *Educere Et Educare – Revista de Educação*, 12(25). Recuperado em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16278>
- Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100005>
- Fonseca, B. C. R. (2012). *Práticas Educativas de Genitores e Professoras e Repertório Comportamental de Crianças do Ensino Fundamental: Estudos de Caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, Brasil.
- Gentrup, S.; Lorenz, G.; Kristen, C.; Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction* 66.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- Ignachewski, C. L. & Batista, A. P. (2016). Crenças de crianças e professoras sobre a “boa professora” (Iniciação científica). *CESUMAR*, v. 18, nº 2, p. 117-125.
- Leite, C. R. (2016). *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.
- Lemos, J. M.; Batista, A. P. (2017). Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores. *Psicologia Escolar Educacional*, 21(1), 53-63.
- Loos-Santana, 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. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2639>

- Lopes, R. C. S. (2017). A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. *Dia a dia e educação*, 9, p. 1534-1538. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>
- Lyra, G. F. D.; Assis, S. G.; Njaine, K.; Oliveira, R. V. C. & Pires, T. O. (2009). A relação entre professores com sofrimento psíquico e crianças escolares com problemas de comportamento. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 435-444. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000200012>
- Mariano, M. L. (2011). *Análise de práticas educativas de professores na interação com alunos com e sem problemas de comportamento* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, Brasil.
- Sidman, M. (2009). *Coerção e suas implicações*. Campinas, SP: Editora Livro Pleno. (Original publicado em 1989).
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano*. (J. C. Todorov & R. Azzi, Trans.) São Paulo: Martins Fontes. 11a ed. (Original publicado em 1953).
- Slobodzian, A. S. & Batista, A. P. (2020). Estilos de liderança de professores: autoavaliação de professoras e percepção de seus alunos. *Revista Educação Online*, 33, 47-67. <https://doi.org/10.36556/eol.v15i33.614>
- 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.
- Souza, J. K. DE. (2010). *Escola: espaço onde as relações interpessoais e pedagógicas acontecem* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil.