MARIA TERESA GUARDADO MATEUS OLIVEIRA

A INDISCIPLINA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ESTUDO DAS CRENÇAS E PROCEDIMENTOS DOS PROFESSORES
RELATIVAMENTE AOS COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA DOS ALUNOS
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO 2º e 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

PORTO, 2001

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



A INDISCIPLINA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ESTUDO DAS CRENÇAS E PROCEDIMENTOS DOS PROFESSORES RELATIVAMENTE AOS COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Dissertação apresentada às Provas de Doutoramento no ramo de Ciências do Desporto nos termos do decreto lei nº 216/92 de 13 de Outubro

MARIA TERESA GUARDADO MATEUS OLIVEIRA

PORTO, 2001

Ao Idalino, Bruno Félix e Ricardo Manuel.

Pelo amor, compreensão e cumplicidade...

AGRADECIMENTOS

A elaboração do presente estudo não teria sido exequível sem a contribuição que recebemos em orientação, acompanhamento, experiência, conhecimentos e capacidade de reflexão crítica. Deste modo, quero expressar toda a minha gratidão e apreço às pessoas e instituições que mais colaboraram neste trabalho e o tornaram possível.

Ao Prof. Doutor Amândio Braga dos Santos Graça pela forma empenhada e competente da orientação científica e sugestões práticas do nosso trabalho. Os seus conselhos, correcções e ajuda, foram imprescindíveis para a realização da dissertação. Pelo seu saber, profissionalismo, disponibilidade e confiança que sempre demonstrou, quero deixar aqui expressa também a minha profunda estima e gratidão.

Ao Professor Doutor Jorge Olímpio Bento e à Professora Doutora Paula Botelho Gomes, pela confiança, amizade e pelo apoio institucional da FCDEF.

Ao Presidente do Instituto Superior Politécnico de Viseu, Professor Doutor João Pedro Antas de Barros, assim como ao actual Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu, Professor Doutor Alberto Vara Branco, pela acessibilidade, amizade e confiança que desde sempre me proporcionaram.

Ao Doutor Fernando Amaro e restantes membros do Conselho Directivo da E.S.E.V do ano de 1998/99, que muito me motivaram e apoiaram para o concurso à bolsa do PRODEP.

Aos colegas do Departamento de Educação Física e a todos os colegas e amigos da ESEV, pela consideração e constante incentivo para a finalização deste trabalho.

À Dr.ª Ana Pessanha e à sua equipa de trabalho, pela disponibilidade e colaboração eficaz na recolha de bibliografia, assim como pelo contacto com as mais diversas bibliotecas do País e do Estrangeiro.

Aos doze professores de Educação Física, colegas que voluntária e desinteressadamente aceitaram aprofundar comigo a análise das suas crenças e dos seus procedimentos. Ao abrir as

portas da sala de aula e do seu pensamento, contribuíram não só para este trabalho mas, também, para a minha formação.

Aos Conselhos Directivos das Escolas onde realizámos a recolha de dados, assim com aos alunos das diversas turmas observadas.

Ao Professor Doutor José Luís Abrantes pelo contributo prestado na aplicação do programa SPSS.

Ao Professor Doutor Victor Pires Lopes pelas sugestões e apoio na definição das técnicas estatísticas.

Ao Doutor Fernando Alexandre Lopes pela sua disponibilidade na correcção do texto.

À Dr.ª Maria da Luz Lopes e Dr. Paulo Cavaleiro pela solidariedade pessoal e profissional demostradas.

À Professora Doutora Zélia Matos agradeço o apoio pessoal, a amizade e permanente incentivo.

Ao Idalino, companheiro de vida, e colega do Departamento de Educação Física da ESEV, que sempre soube estar presente e partilhou comigo muito do esforço e das reflexões que este trabalho exigiu.

Aos meus filhos Bruno Félix e Ricardo Manuel, futuros colegas de profissão, com quem partilhei muitos momentos de incerteza. O seu amor e apoio foram imprescindíveis para levar até ao fim este percurso.

À minha família.

A todos aqueles que directa ou indirectamente contribuíram para este trabalho e para o meu percurso pessoal e profissional.

OBRIGADO.

RESUMO

Esta investigação teve como objectivo central o estudo dos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de E. F., os procedimentos de controlo dos professores - assim como a compreensão das suas crenças e as práticas – e tendo como linha de força a ligação entre o pensamento e a acção na função docente.

Esta finalidade foi concretizada por uma entrevista estruturada a cada professor do estudo, a qual teve lugar no final do ano lectivo, e pela observação sistemática de 96 aulas de E.F. registadas em Audio e Vídeo. O método de registo para a codificação dos dados constou nos sistemas: SOCI (Piéron e Emonts, 1988), SOGTA (Costa, 1988; Sarmento, 1990), PEPCI (Henkel, 1991), FOA (Costa, 1988; Januário, 1996). A amostra foi de 48 turmas, observadas no 1° e no 3° período do ano lectivo de 1998/1999 - 12 professores leccionando cada um quatro turmas.

Procedimentos:1) a análise do conteúdo para identificar as crenças dos professores relativas à E. F. e à Indisciplina; 2) estatística descritiva para uma visão geral do estudo; 3) técnica de regressão múltipla (stepwise regressions) para identificar as variáveis preditoras dos procedimentos de controlo do professor; 4) DM Manova (Doubly Multivariate Manova), para a análise da mudança verificada durante o ano lectivo em cada grupo de professores com experiência docente diferenciada; 5) Correlação de Pearson, análise entre a gestão e organização e os comportamentos. Para todos os testes estatísticos foi considerada uma probabilidade de erro de $p \leq 0.05$.

Conclusões:1 - A indisciplina é um problema da aula de E. F., caracterizada por comportamentos dirigidos à actividade, ao professor, aos colegas e dos alunos dispensados. Os professores revelaram mais procedimentos *correctivos (tutorais)* que *preventivos (antecipatórios)*. Os comportamentos dos alunos que mais efeitos tiveram nos procedimentos dos professores foram: *grosserias e recusa de obediência ao professor*, *perturbações diversas e deixar a sala pelos alunos dispensados* e *grosserias dirigidas aos colegas*. 2 – A experiência docente induziu um efeito positivo no desenvolvimento dos comportamentos de indisciplina dos alunos durante o ano lectivo. Os dois grupos de professores, com maior experiência docente, apresentaram elevadas melhorias nos comportamentos dos alunos e procedimentos do professor. Não se verificou melhorias no grupo sem experiência docente. 3 – Foi suficientemente eficaz a relação das variáveis de gestão e organização do tempo de aula com os comportamentos de indisciplina dos alunos. 4 – As crenças que os professores possuem sobre a indisciplina e o ensino da E. F. produzem um elevado nível de desenvolvimento no trabalho prático. As causas da indisciplina assentam na falta de hábitos e regras disciplinares dos alunos, na interacção professor/alunos, nos problemas de planeamento e nas condições da escola. São preocupações dos professores as estratégias de prevenção da indisciplina em relação à prática efectiva da aula de E. F.

Résumé

L` objectif central de cette recherche a été l'étude des comportements de l'indiscipline des élèves dans les cours d'Éducation Physique, les procédés de contrôle des professeurs – ainsi que la compréhension de leurs croyances et de leurs pratiques – et en ayant comme ligne de force le lien entre la pensée et l'activité des enseignants.

Cette finalité a été concrétisée grâce à une entrevue structurée à chaque professeur de l'étude, qui a eu lieu à la fin de l'année scolaire, et par l'observation systématique de 96 cours d'Èduction Fhysique enregistrés en Audio et Vidéo. La méthode de l'enregistrement pour la codification des données a été selon les systèmes: SOCI (Piéron e Emonts, 1988), SOGTA (Costa, 1988; Sarmento, 1990), PEPCI (Henkel, 1991), FOA (Costa, 1988; Januário, 1996). L' échantillon, était constitue par 48 classes, observées au cours des premier et troisiéme trimestres de l'année scolaire 1998/99– 12 professeurs enseignant dans quatre classes chacun.

Procédés:- l'analyse du contenu pour identifier les croyances des professeurs en ce qui concerne l'Éducation Physique et l'indiscipline; 2) statistique descriptive pour obtenir une vision générale de l'étude; 3) technique de régression multiple (stepwise regressions), pour identifier les variables de prédiction des procédés de contrôle du professeur; 4) DM Manova (Doubly Multivariate Manova), en vue l'analyse du changement vérifié pendant l'année scolaire dans chaque groupe d'enseignants avec des expériences différenciées; 5) Corrélation de Pearson, analyse entre la gestion et l'organisation et les comportements. Pour tous les tests statistiques a été considérée un seuil de confiance de $p \leq 0,05$.

Conclusions: 1 – L'indiscipline est un problème du cours d'Éducation Physique, caractérisée par des comportements qui visent l'activité, au professeur, aux collègues et aux élèves dispensés. Les professeurs ont en recours plus de procédés correctifs que préventifs. Les comportements qui ont déterminé les réactions des professeurs ont été: des gros ous mots et le refus d'obéissance au professeur, différents troubles et l'abandon de la salle de classe par les élèves dispensés et des bêtises adressées à leurs copains. 2- L'expérience de l'enseignant a créé un effet positif sur l'indiscipline des élèves au long de l'année scolaire. Les deux groupes de professerus, qui possède une plus grande expérience, ont permis des progrès considérables sur les comportements des élèves et les procédés du professeur. On n'a pas vérifié de progrès dans le groupe sans expérience enseignante. 3- La relation entre les variables de gestion et d'organisation du temps de classe et les comportements d'indiscipline des élèves eu considérée suffisamment efficace. 4- Les croyances des professeurs sur l'indiscipline et l'enseignement de l'Éducation Physique produisent un haut niveau de développement dans le travail pratique. Les causes de l'indiscipline se basent sur l'absence d'habitudes et de règles disciplinaires des élèves, sur l'interaction professeur/élèves, sur les problèmes de planification et sur les conditions scolaires. Les professeurs se montrent préoccupés quant aux stratégies de prévention de l'indiscipline en relation avec la pratique effective en classe de Éducation Physique.

ABSTRACT

The main purpose of this investigation in the study of students' indiscipline in the Physical Education class and the teachers' procedures concerning control, as well as the understanding of their beliefs and approaches – keeping in mind the strong connection between thought and action.

This purpose was achieved by a fully structured interview to each teacher which took place at the end of the school year and by the systematic observation of 96 classes both audio and vídeo recorded. The recording method used to encode the data was in the following systems: SOCI (Piéron e Emonts, 1988), SOGTA (Costa, 1988; Sarmento, 1990), PEPCI (Henkel, 1991), FOA (Costa, 1988; Januário, 1996). The sample of 48 classes was observed in the firt and third terms of 1998/1999 – twelve teachers were in charge of four classes each.

Procedures: 1) The analysis of the contents to identify the teachers' beliefs regarding Physical Education and indiscipline; 2) descriptive statistics in order to have a general view on the study; 3) the stepwise regressions technique to identify the predicting variables of the control procedures by the teacher; 4) DM Manova (Doubly Multivariate Manova) for the analysis of the change demonstrated during the school year in each group of teachers with a varied teaching experience; 5) Pearson's correlation, comparative analysis between the management/organization and behaviours. An error probability of $p \leq 0,05$ was considered in all statistics.

Conclusions: 1) indiscipline is in fact a problem in the classes of Physical Education characterized by behaviours directed to the activity itself, to the teacher, to the schoolmates and of the students released from physical activity in the class. The teachers showed more corrective (tutorial) than preventive (antecipative) procedures. The students' behaviours, which most influenced the teachers' procedures were: rude manners and the refusal to obey the teacher, misbehaviours of different sorts such as: the abandonment of the classroom by the students released from physical activity in the class and disrespect towards their schoolmates. 2) The behaviours of indiscipline developed positively due to the teaching experience in the achool year. In what concerns the most experienced group of teachers not only the students' behaviour but also the teacher's attitude improved. No improvement was observed in the group of unexperienced teachers. 3) The relation between the variables of administration and organization of the timing of the class and the students' misbehaviours was sufficiently effective. 4) It is only what the teachers think of indiscipline but also the teaching of Physical Education that influences their pratical work. The causes for indiscipline lay in the lack of students' discipline habits and rules, the interaction teacher/student and problems of school planning and conditions. Strategies for the prevention of indiscipline in the classes of Physical Education have been teachers' continuous concern.

INDÍCE

INTRODUÇÃO ____ 1

CAP. 1 - APRESENTAÇÃO E CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO ____ 4

1.1- Apresentação ____ 5

1.2- O Contexto de Realização do Estudo ____ 7

CAP.II–A INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO, O PARADIGMA PROCESSO-PRODUTO E O PARADIGMA DO PENSAMENTO DO PROFESSOR ____ 11

2.1 – Introdução ____ 12

2.2- O Paradigma do Processo- Produto ____ 14

2.3 – O Paradigma do Pensamento do Professor ____ 19

CAP. III – A INVESTIGAÇÃO NA ÁREA DO PENSAMENTO DO PROFESSOR ____ 25

3.1– Estudo das crenças dos professores ____ 26

3.1.1- Estudos realizados na área do pensamento do professor – Crenças ____ 29

3.1.2– Da Análise ao Conceito de Crença ____ 37

3.2– Estudo das decisões interactivas ____ 41

3.3– Os Problemas Práticos, Dilemas, e as Condições de Trabalho dos Professores ____ 51

CAP. IV – A INVESTIGAÇÃO NA SALA DE AULA ____ 63

4.1- O professor ____ 64

4.1.1- O papel do professor ____ 64

4.1.2– A formação de professores ____ 69

4.1.3– A Experiência Profissional ____ 73

4.2– A sala de aula ____ 77

4.2.1– Ordem e Aprendizagem..... 77

4.2.2- O primeiro dia de aulas..... 79

4.2.3– A organização e gestão da sala de aula..... 82

4.2.4– O comportamento do aluno..... 88

4.2.5- A Escola e a Família..... 94

CAP.V- A INVESTIGAÇÃO NA ÁREA DA DISCIPLINA /INDISCIPLINA 100

5.1– Conceito de disciplina..... 101

5.2- A problemática da indisciplina..... 106

5.3– Prevenção e controlo disciplinar..... 134

5.3.1- A prevenção da indisciplina..... 134

5.3.2- O controlo disciplinar..... 141

CAP. VI- METODOLOGIA E INVESTIGAÇÃO DE CAMPO NO ESTUDO DAS CRENÇAS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES 146

6.1– Formulação do problema e objectivos..... 147

6.2- Enunciado das hipóteses..... 149

6.3– Selecção das variáveis de estudo..... 151

6.3.1– Variáveis Independentes..... 151

6.3.1.1– Variáveis de Presságio..... 151

6.3.1.2– Variáveis de Processo..... 152

6.3.1.3- Variáveis pré-interactivas – A Entrevista..... 156

6.3.1.4– Análise do conteúdo..... 157

6.3.1.5– Etapas da análise de conteúdo..... 158

6.3.2– Variáveis Dependentes..... 159

6.3.2.1- O comportamento de indisciplina dos alunos..... 159

6.3.2.2– Comportamentos do professor nos procedimentos de controlo do aluno..... 162

6.4– Validade dos instrumentos utilizados..... 165

6.5– Limitações do estudo..... 166

CAP.VII- MÉTODOS E PROCEDIMENTOS 168

7.1– A amostra..... 168

7.1.1– Caracterização da amostra dos professores..... 168

7.1.2– Caracterização da amostra dos alunos..... 170

7.1.3- Material e instrumentos utilizados..... 171

7.1.3.1– Material utilizado na recolha de dados..... 171

7.1.3.2– Procedimentos Práticos relativos às entrevistas e filmagens..... 172

7.1.4– Fidelidade da Observação..... 174

7.1.4.1– Fidelidade intra-observador..... 174

7.1.4.2– Fidelidade inter-observador..... 175

7.1.4.3– Grau de Confiança..... 176

7.1.4.4– Procedimentos Estatísticos..... 176

CAP. VIII - ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 179

8.1– Análise dos resultados da entrevista..... 180

8.1.1– Crenças sobre as finalidades da Educação Física no currículo escolar dos alunos..... 180

8.1.2– Crenças sobre as causas da indisciplina..... 183

8.1.3– Crenças dos professores sobre a forma como o aluno manifesta actos de indisciplina na aula de Educação Física..... 185

8.1.4– Crenças dos professores sobre algumas preocupações para assegurarem uma boa gestão de aula..... 187

8.1.5– Crenças dos professores sobre as estratégias de prevenção que devem utilizar para uma boa organização da aula..... 190
8.1.6– Crenças dos professores sobre alguns obstáculos que, no seu entender, possam prejudicar o controlo disciplinar dos alunos..... 192
8. 2– Análise da Caracterização do Estudo, Anos de Serviço e Alunos por Turma..... 195
8.2.1– Os comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física..... 196
8.2.1.1– As dimensões mais relevantes do Instrumento SOCI..... 196
8.2.1.2– As dimensões e categorias mais importantes do Instrumento SOCI..... 197
8.3.2– Os Procedimentos de Controlo utilizados pelo Professor em função dos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos nas aulas de Educação Física..... 201
8.3.2.1- As dimensões mais relevantes do instrumento PEPCI..... 201
8.3.2.2- As Categorias mais relevantes do Instrumento PEPCI..... 202
8.3.3– Os efeitos dos comportamentos de indisciplina dos alunos nos procedimentos de controlo dos professores..... 205
8.3.3.1– Identificação das variáveis preditoras dos comportamentos de indisciplina dos alunos em relação aos procedimentos de controlo dos professores no 1° momento de observação..... 205
8.3.3.2– Identificação das variáveis preditoras dos comportamentos de indisciplina dos alunos em relação aos procedimentos de controlo dos professores no 2° momento de observação..... 209
8.3.4 – A Experiência Docente e os dois Momentos de Observação..... 212
8.3.4.1– A Mudança do 1° Momento para o 2° Momento de Observação..... 212
8.3.4.2– A Experiência Docente e os Comportamentos de Indisciplina dos Alunos..... 213
8.3.4.3– A Experiência Docente e os Procedimentos de Controlo dos Professores..... 216
8.3.4.4– Os comportamentos de indisciplina dos alunos em função da gestão do tempo de aula..... 219

8.3.4.6– A gestão do tempo de aula utilizado pelos professores de Educação Física no 1º e 2º momentos de observação 221

8.3.4.7– As formas de organização da aula utilizadas pelos professores no 1º e 2º momentos de observação 223

8.3.4.8– As formas de organização dos professores e os comportamentos de indisciplina dos alunos no 1º e 2º momentos de observação 227

8.4– Síntese 229

CAP. IX – DISCUSSÃO 234

9.1– Relação entre os comportamentos de indisciplina dos alunos e os procedimentos de controlo dos professores 235

9.1.1- Análise dos comportamentos de indisciplina dos alunos 235

9.1.2– Os procedimentos de controlo do professor relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos 242

9.1.3– Os efeitos dos comportamentos de indisciplina dos alunos, nos procedimentos de controlo dos professores 255

9.1.3.1- As variáveis preditoras dos comportamentos de indisciplina dos alunos, no primeiro momento de observação 256

9.1.3.2– As variáveis preditoras dos comportamentos de indisciplina dos alunos no segundo momento de observação 259

9.2- A mudança dos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos e dos Procedimentos de Controlo do Professor, durante o ano lectivo, mediante a influência da experiência Docente 263

9.2.1– Os comportamentos de indisciplina dos alunos do primeiro para segundo momento de observação, nos três grupos de experiência docente 263

9.2.2– Os Procedimentos de Controlo dos Professores do primeiro para o segundo momentos de observação, nos três grupos de experiência docente 274

9.3– A relação da gestão e organização do tempo de aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos 281

9.4.1– A gestão do tempo de aula 281

9.4.2– A organização dos alunos na aula 286

9.4– As crenças dos professores acerca do processo interactivo nas aulas de Educação Física relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos 289

9.4.1– As crenças dos professores sobre a Educação Física 289

9.4.2– As Crenças dos professores sobre as causas da indisciplina e a forma como os alunos a manifestam 292

9.4.3– Crenças dos professores sobre alguns obstáculos que prejudicam o controlo disciplinar e estratégias de prevenção da indisciplina 295

9.5– As crenças e as decisões interactivas nos procedimentos práticos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos 299

CAP. X – CONCLUSÕES 308

10.1– Conclusões da Investigação 309

10.2- Sugestões para Futuras Investigações 321

BIBLIOGRAFIA 324

INDÍCE DE QUADROS

QUADRO Nº. PÁG.

1 Orientações Ideológicas para controlo dos alunos segundo (Henkel, 1991, p.53). 122

2 Frequências obtidas nas dimensões da aula relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos e às duas modalidades desportivas (Oliveira, 1993)..... 128

3 Frequência da Reacção dos Professores aos comportamentos de indiscip (Oliveira,1993)..... 129

4 Frequências obtidas pela totalidade da amostra nas diferentes dimensões do SOCI em função das duas modalidades desportivas (Mendes, 1995)..... 130

5 Distribuição em proporções globais e por grupos observadas, por dimensões e categorias, relativamente às crenças que os professores possuem sobre as finalidades da Educação Física no currículo escolar..... 180

6 Distribuição por proporções globais e por grupos observados, por dimensões e categorias, relativamente às crenças que os professores possuem sobre se a indisciplina é considerada um problema específico da sala de aula, ou um problema mais geral..... 182

7 Distribuição de proporções globais e por grupos observados, por dimensões e categorias, relativamente às crenças que os professores possuem sobre as formas como o aluno manifesta comportamentos de indisciplina..... 184

8 Distribuição de proporções globais e por grupos observadas, por dimensões e catego relativamente às crenças que os professores possuem sobre os meios a utilizar, para uma gestão de aula como contributo da prevenção da indisciplina..... 187

9 Distribuição de proporções globais por dimensões e categorias, relativamente às crenças que os professores possuem sobre estratégias de prevenção da indisciplina..... 189

10 Crenças dos professores sobre os obstáculos que limitam o controlo disciplinar dos alunos..... 192

11 Frequências e percentagens dos momentos de observação (1º e 2º) e do global das dimensões SOCI 195

12 Análise dos comportamentos de indisciplina dos alunos no primeiro e segundo momentos de observação em função da experiência profissional dos professores, distribuídos nas 4 dimensões do instrumento *SOCI* 197

13 Frequências e percentagens registadas em cada dimensão PEPCI nos dois momentos de observação 200

14 Análise descritiva relativa aos procedimentos de controlo do professor no 1º e 2º mom de observação em todas as categorias do instrumento PEPCI 202

15 Modelo de Regressão e Residual dos comportamentos de indisciplina 205

16 Categorias, Coeficientes de regressão não estandardizados, estandardizados, erro padrão, valor t e nível de significância do t que integram o modelo descritivo do Soci, relativamente aos procedimentos do professor 206

17 Modelo de Regressão dos comportamentos de indisciplina no 2º momento de observação 208

18 Categorias, Coeficientes de regressão não estandardizados, estandardizados, erro padrão, valor t e nível de significância do t que integram o modelo descritivo do Soci, relativamente aos procedimentos do professor, no 2º momento de observação 209

19 Resultados da Interacção Experiência Docente x Momentos de observação 212

20 Valores das frequências e percentagens da gestão do tempo gastos (convertido em segundos) nas 48 aulas de Educação Física, observadas em dois momentos distintos (1º e 2º) 218

21 Apresentação da análise descritiva da gestão do tempo das aulas observadas nos momentos de observação 219

22 Correlações entre os comportamentos de indisciplina da turma e os tempos registados em cada categoria do GOGTA, nos dois momentos de observação..... 221

23 Frequências e percentagens das formas de organização da aula de Ed. Física..... 223

24 Análise das formas de organização da aula utilizadas pelos professores no 1º e 2º momentos de observação das aulas de Educação Física..... 225

25 Correlações entre o tempo de organização da aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos..... 226

INDÍCE DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1 – Gráfico da interacção Experiência Docente x Momentos de Observação x Comportamentos de Indisciplina dos Alunos..... 213

Gráfico 2 – Gráfico da interacção da Experiência Docente x Momentos de Observação x Procedimentos de Controlo do Professor..... 216

Figura 1 – Modelo do pensamento e acção do professor (Clark & Peterson 1986)..... 22

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O tema da presente investigação prende-se com o estudo do impacto dos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física, pretendendo-se analisar as crenças e o impacto que essa realidade deixa defluir nas crenças e nas práticas dos professores relativamente à indisciplina. Procederemos, assim, a uma caracterização dos comportamentos dos alunos e dos procedimentos dos professores, procurando saber quais as mudanças que ocorrem, ao longo do ano lectivo, naqueles comportamentos e indagando, dentre essas várias ocorrências os que mais influenciam os procedimentos de controlo dos professores, discutindo também se a gestão e organização das aulas contribuem para a melhoria dos comportamentos de indisciplina dos alunos. Este estudo procura ainda integrar duas dimensões importantes: as do pensamento e acção do professor, visando compreender as crenças dos professores sobre a indisciplina e aquilo que os mobiliza, na prática dos seus procedimentos, relativamente à mesma.

Esta linha de pesquisa que o trabalho aponta - do estudo da relação entre o pensamento e procedimento do professor e os resultados que nele se obtiverem - possibilitarão uma melhor compreensão dos comportamentos de indisciplina dos alunos e dos consequentes procedimentos dos professores, assim como contribuirão para a afirmação da necessidade da prevenção desta irregularidade nas aulas de Educação Física.

O nosso estudo está organizado em dez capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à Apresentação e Contextualização do trabalho. No segundo, situa-se o contexto do trabalho, identificando-se os principais paradigmas de investigação sobre o ensino e as principais tendências neste domínio. No terceiro capítulo, analisamos as principais orientações da investigação, no domínio do Pensamento (Crenças) e da Acção do Professor, referidas na

literatura, as suas implicações no âmbito do ensino da Educação Física e a problemática da indisciplina. No quarto capítulo, tentamos identificar as principais orientações da investigação no estudo da sala de aula, da experiência à formação profissional docente, a importância dos aspectos da ordem e aprendizagem, bem como de gestão e organização da aula, no comportamento de indisciplina do aluno. O quinto capítulo descreve as preocupações dominantes no que concerne ao estudo da Disciplina e dos Comportamentos de Indisciplina dos alunos face à Educação Física escolar, referindo-se aí também alguns dos aspectos metodológicos mais relevantes da respectiva investigação. O sexto capítulo tem a finalidade de apresentar a amostra do estudo, o material e instrumentos, os respectivos procedimentos práticos e estatísticos utilizados para o mesmo, a validade dos instrumentos e a fidelidade da observação. No sétimo capítulo, procedemos à formulação do problema, aos objectivos às hipóteses que se procuram analisar, à selecção das variáveis, às limitações do estudo e instrumentos de pesquisa utilizados. O oitavo capítulo tem por objectivo patentear de forma descritiva, as variáveis dos comportamentos dos alunos e dos professores, e quais as relações entre estas variáveis, assim como se analisam as que mais influenciaram os professores. Nele se apresenta ainda a mudança verificada nos comportamentos dos alunos e nos procedimentos dos professores, como também a análise das crenças e das práticas dos mesmos. No nono capítulo, explicamos a discussão dos resultados, em que estes são discutidos e interpretados. Finalmente, no décimo capítulo, reunimos as conclusões, onde se apresentam as principais inferências que, de acordo com os objectivos e as hipóteses formuladas, os resultados sugerem.

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

CAP. 1 - APRESENTAÇÃO E CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

1- Apresentação

A disciplina e indisciplina na escola e na sala de aula constitui sérias preocupações para todos os que se interessam pela problemática do ensino.

No caso dos professores, confrontados que são diariamente com situações que exigem uma intervenção de carácter disciplinar, é-lhes pedido uma participação activa no debate sobre a reordenação da vida na escola, que equacione as regras do seu funcionamento. De facto, se nos debruçarmos sobre as constantes reformas do sistema educativo que aconteceram ao longo das últimas décadas, verificamos que aos professores foram atribuídas um conjunto de funções e responsabilidades que influenciam, de forma profunda, a formação dos nossos jovens alunos.

Assim, importa realçar a importância de proporcionar um melhor ensino, com base em situações relacionadas com bons comportamentos dos alunos. Como refere Estrela (1986), a indisciplina na escola, independentemente da identificação das causas que a originam, é uma questão que assume uma dimensão pedagógica e que merece uma profunda reflexão.

Porém, se fizermos uma revisão da literatura pedagógica publicada nas últimas décadas, verificaremos que esta complexa questão ocupa, no caso da Educação Física, um lugar de menor importância no discurso pedagógico. Apesar disso, a investigação educacional tem vindo a desacreditar a utilização de algumas estratégias negativas na abordagem do problema da disciplina nas escolas – ao mesmo tempo que aponta para a necessidade dos professores possuírem competências necessárias para a manutenção da disciplina através de estratégias positivas.

Questões, como o tipo de matéria de ensino e objectivos de aprendizagem, estilos de ensino utilizados e estruturação do controlo dos comportamentos dos alunos, fazem-se acompanhar da possibilidade de diferentes entendimentos sobre os comportamentos disciplinares dos alunos.

Ao pretendermos defender a ideia de que uma correcta resolução dos problemas de disciplina contribui para um ensino mais eficaz, importa relembrar o que nos diz Siedentop (1983), "... ninguém discordará da ideia de que a disciplina é menos problemática quando as actividades são bem escolhidas e pensadas. Mas isto não nos assegura que todos os estudantes se tornem repentinamente bem comportados. Considerar desta forma a relação entre ensino e disciplina é, no mínimo, simplista. Os professores deveriam esforçar-se por melhorar os seus programas e métodos de ensino, mas deveriam resolver também, frontalmente, problemas de gestão da sala de aula e do ginásio."

Dentro da mesma linha, autores como Emmer (1980), Sanford & Evertson (1981), referem que os professores mais eficazes, no controlo e organização das suas aulas, são também os mais claros na explicitação da informação/instrução, esclarecendo imediatamente quais as atitudes que devem estar presentes dentro da sala de aula. Estes professores criam expectativas para o nível de ensino e do trabalho, respondem constantemente às atitudes dos comportamentos apropriados e inapropriados, limitando os momentos de indisciplina, usando também mais frequentemente regras e procedimentos para tratar dessas situações perturbadoras.

Apesar de O'Sullivan & Dyson (1994) constatarem que os professores podem ajudar na prevenção de problemas comportamentais através duma correcta organização da turma, a indisciplina no ambiente da Educação Física, onde os alunos têm liberdade de movimentos, tem vindo a evoluir, devido a problemas específicos da gestão dos comportamentos

inapropriados (Kennedy, 1982; Vogler & Bishop, 1990; Zander, 1994; apud. Perron & Downey, 1997).

Deste modo, uma gestão preventiva e a adopção de formas de organização que conduzam a uma diminuição de comportamentos inapropriados parece-nos ser a base fundamental para um ensino eficaz da Educação Física.

2- O Contexto de Realização do Estudo

A nossa experiência nos ensinos Preparatório e Secundário, onde leccionámos durante dezasseis anos, levou-nos várias vezes a questionar os porquês de várias ocorrências, e de tão graves problemas disciplinares nas aulas e na Escola. Mais tarde, na Escola Superior de Educação de Viseu, como Supervisora Pedagógica da Profissionalização em Serviço e do 4º ano de Formação Inicial da Licenciatura de Educação Física, continuaram a surgir questões sem resposta, e de uma forma mais aguda: Quais as crenças dos professores de Educação Física sobre a Educação Física Escolar? Que crenças perfilham sobre a indisciplina nas suas aulas? Quais as crenças dos professores sobre a forma de prevenção da indisciplina nas aulas de Educação Física? Quais as características concretas e a verdadeira dimensão dos comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física? Como se deve ou pode evitar tais comportamentos? Por que é que os professores apresentam comportamentos de interacção tão diferenciados uns dos outros perante estes comportamentos?

Como sustentam os estudos de Doyle (1986) e Brophy (1988), os comportamentos de indisciplina têm uma estreita relação com os resultados da aprendizagem, daí que a nossa preocupação seja a de estudar a indisciplina como um fenómeno de perturbação da aprendizagem. A indisciplina deverá ser tratada como um factor perturbador da aula e da

interacção professor-alunos-professor, que será tanto mais atenuado quanto mais cedo e melhor o problema for percebido pelo professor.

Parece-nos, pois, que o professor deverá ter uma atitude mais preventiva que remediativa, porquanto é mais vantajoso que os problemas possam ser sanados antes que o acontecimento indesejado tenha ocorrido. É no sentido de assinalar esta diferença que os estudos de Henkel (1991) consideraram dois momentos importantes, relativamente aos procedimentos de controlo do professor: "Preactive Time Frame" e "Reactive Time Frame".

Não é objectivo deste estudo adoptar um discurso que culpabilize os professores quanto ao seu pensamento e aos seus procedimentos perante a indisciplina na sala de aula. Interessa-nos antes saber o que pensam e o que fazem perante tais acontecimentos, como previnem alguns comportamentos de indisciplina, e como remedeiam alguns comportamentos em situações já concretizadas.

Ao pretendermos compreender o que se passa no Ensino Unificado relativamente à indisciplina, há que necessariamente caracterizar os seus principais personagens e determinar os constrangimentos estruturais e funcionais da sua dinâmica. É importante conhecer os pensamentos, as expectativas e os procedimentos que se desenvolvem diariamente num contexto social, cultural e ideológico. A este respeito, lembramos que, para Doyle (1986), os estudos sobre a gestão e a disciplina na sala de aula estão ainda muito pouco desenvolvidos.

Em primeiro lugar, pretendemos identificar os principais comportamentos de indisciplina e o contexto social e cultural que a envolve.

Em segundo, pretendemos saber o que pensam os professores (quais as suas crenças) sobre a Educação Física e o fenómeno da indisciplina.

Como terceiro objectivo, analisaremos alguns constrangimentos que se colocam perante a actuação dos professores, de modo a clarificar a forma como antecipam, perspectivam, implementam e valorizam a sua intervenção educativa em relação à indisciplina e ensino da Educação Física.

As investigações realizadas neste campo da indisciplina foram marcadas pela influência do paradigma do processo-produto, mais orientado numa perspectiva de abordagens behavioristas do ensino. Actualmente, com a influência da psicologia cognitivista, a investigação inflectiu na direcção do paradigma de pensamento e acção do professor, nas diferentes fases de ensino.

Os estudos realizados sobre a indisciplina na Educação parecem-nos escassos, destacando-se os trabalhos de Kounin (1970). O'Hagan e Edmunds (1982), Estrela (1986), Doyle (1986); e de Mars et all (1989). No campo específico da Educação Física, Brito (1986), Emonts e Pieron (1988), Fernandez Balboa (1990, 1991), Henkel (1991), Oliveira (1993), Beckers-Ledent, Delfosse, Cloes e Pieron (1995), Mendes (1995).

Uma análise feita à literatura existente permite-nos distinguir três áreas de estudo:

*A relação entre crenças, pensamentos interactivos e/ou acções dos professores de Educação Física, e os maus comportamentos dos alunos (Fernandez Balboa, 1990);

*Os significados e atribuições dos comportamentos de indisciplina:

*As metodologias e processos de interacção professor-aluno e suas repercussões nos resultados do aluno (Curwin e Mendler, 1980; Good & Brophy, 1984; Fontana, 1985; Oliveira, 1993; Mendes, 1995).

Sobre a problemática da indisciplina no paradigma do *pensamento e acção do professor*, Fernandez Balboa (1990, 1991) estudou as crenças dos professores e os comportamentos de indisciplina dos alunos, tendo Siedentop (1991) realizado o estudo das crenças mais importantes no ensino da Educação Física. Assim, perante a insuficiência de estudos referentes a esta temática, pretendemos, com o nosso estudo, contribuir para um maior aprofundamento da investigação sobre as *crenças e acção* (comportamentos) do professor perante a indisciplina nas aulas de Educação Física, o que desde já consideramos de maior importância.

PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO

CAP.II – A Investigação sobre o Ensino, o Paradigma Processo-Produto e o Paradigma do Pensamento do Professor.

Este primeiro capítulo tem por objectivo introduzir e situar o contexto do trabalho, identificando os principais paradigmas de investigação sobre o ensino e as principais tendências neste domínio.

2.1 – Introdução

Entendemos a investigação sobre o ensino como o campo de pesquisa que tem por objecto os processos formais da sala de aula (ginásio). O ensino é a actividade intencional do professor, que visa que os alunos alcancem as metas educativas.

Investigar o ensino pressupõe a selecção de focos de preocupação. A questão da sua eficácia pode ser considerada o cerne de toda uma problemática, visto que ela está ligada a todas as variáveis directamente relacionadas com o controlo de qualidade do Sistema Educativo. Doyle (1990) refere que é difícil falar durante muito tempo sobre problemas de ensino sem estar implicada a sua eficácia.

Na linha das propostas metodológicas realizadas ao nível do ensino em geral, e a partir do diagnóstico de indicadores de eficácia no ensino, Siedentop (1983) define por *eficaz* o professor que consegue manter os alunos nas actividades de aprendizagem durante um elevado tempo, sem recorrer a medidas coercivas.

Historiando o desenvolvimento da investigação em ensino, Graham & Heimerer (1981) centram as primeiras fases da investigação nas características do professor. As conclusões da investigação referem a actividade da profissão docente, embora os testes da personalidade não tenham trazido grandes novidades, no que respeita à compreensão da actuação do professor na actividade pedagógica e na relação com os alunos (Postic, 1979).

Outra preocupação caracteriza-se pela escolha dos métodos ou modelos de ensino, embora também aqui as investigações tenham tido muitas dificuldades em demonstrar o "melhor método". Assim, os resultados foram reduzidos e algo contraditórios.

A universalidade do método, independentemente das condições dos sujeitos (alunos e professores) e, muito especialmente, dos objectivos, é conceptualmente pouco sustentável (Graça, 1997). Segundo o autor, era necessário conhecer como esses métodos funcionavam na prática (sala de aula), para se perceber a dicotomia ensinar/aprender e os resultados obtidos da mesma.

No que se refere ao estudo da personalidade do professor à comparação de métodos, a investigação evoluiu para a explicação e descrição do comportamento do professor e dos alunos ao longo do processo de aprendizagem, o que representa um passo muito importante na fundamentação científica dos estudos do ensino, facilitada pelo aparecimento de vários sistemas de observação e análise do mesmo.

O modelo de Dunkin & Biddle (1974) organiza a investigação sobre o ensino a partir de uma observação sistemática dos comportamentos do professor e/ou dos alunos durante o período de ensino/aprendizagem. São consideradas, no desenho de estudo, quatro categorias: as variáveis de presságio, de contexto, de processo e de produto. Todas elas são os factores que influenciaram o processo e o produto do ensino. Assim este modelo de investigação

passa a constituir o quadro de referência de investigação sobre o ensino, nas décadas de 70 e 80.

A investigação sobre o pensamento e tomadas de decisão dos professores surge sensivelmente há duas décadas, tendo como marcos relevantes os trabalhos de Shulman & Elstein (1975); Eggleston (1979); Shavelson & Stern (1981); Halkes & Olson (1984); Calderhead (1984); Clark & Peterson (1986).

O conjunto de comportamentos que a pessoa utiliza ao enfrentar situações problemáticas revela a coerência da forma de pensar e sentir da pessoa quando actua nesse tipo de situações.

A natureza e conteúdo do pensamento dos professores são influenciados pelo contexto organizativo e curricular em que os professores trabalham. A investigação neste campo tem seguido diferentes aproximações que variam não só em função da atitude teórica e dos métodos empregues, mas também dos pressupostos fundamentais sobre a natureza da própria actividade investigadora, das relações entre a teoria e a prática, bem como ainda dos saberes de investigador e de professor (Calderhead 1984).

2.2- O Paradigma do Processo-Produto

Os estudos processo-produto referenciam a turma como uma unidade de análise, considerando o comportamento do professor como condicionante da diferença de aprendizagem e de comportamento dos alunos. Assim, o professor desempenha um papel de mediador entre o currículo e o aluno, isto é, a intervenção dos professores tem efeitos decisivos nos progressos alcançados pelos alunos, no que se refere ao comportamento e aprendizagem.

É a partir da estruturação das variáveis de estudo do ensino que se cria o modelo de estudo de Dunkin e Biddle (1974), desenvolvido a partir do modelo, inicialmente descrito por Mitzel (1960), orientado como influência do processo- produto, dividido em quatro categorias:

- as variáveis de presságio, que representem o "input" do professor (De Landsheere, 1982), as experiências de vida do docente (classe social, idade, sexo, as sua experiências de formação, grau académico, currículo formativo, experiência docente etc.), assim como as suas características particulares; em geral, as atitudes, capacidades e conhecimento de que dispõe.
- as variáveis de contexto, que dizem respeito à influência do ambiente de ensino e do envolvimento em que decorre o processo de ensino/ aprendizagem: experiências de vida do aluno (como o estatuto sócio-económico, o ambiente do lar); as suas características próprias (como o comportamento afectivo e cognitivo do aluno); ou o contexto da escola e da turma, a dimensão da escola e o números de alunos por turma.
- as variáveis de processo, representam aspectos contextuais do ensino, dependentes da tomada de decisão do professor – factores de decisão. Tem aspectos que definem o ambiente de ensino que influenciam o processo interactivo na sala de aula, como o tipo de conteúdos, as prescrições pedagógicas, a definição de objectivos, as directivas para a avaliação, as quais dependem das decisões tomadas pelo professor, individualmente ou em grupo.
- As variáveis de produto. Esta categoria prende-se com os efeitos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos: aprendizagem ou atitude face à matéria e o desenvolvimento de outras capacidades, tidas como comportamentos apropriados.

Este modelo veio mostrar, com maior clareza, a forma de organizar o campo teórico sobre o ensino, diferenciando-a de outras formas de investigação educacional, a partir da caracterização dos grupos de variáveis considerados (Brophy & Good, 1986).

Como refere Januário (1992), da correlação entre os produtos de ensino e o processo (os comportamentos de ensino do professor e os comportamentos de aprendizagem dos alunos), foi possível descobrir relações de associação e identificar os comportamentos e acções do professor que se correlacionavam de forma significativa com o rendimento escolar dos alunos.

Os estudos sobre o processo-produto estabelecem uma relação causal entre os comportamentos do professor e os resultados dos alunos, que na indisciplina devem ser avaliados pelos ganhos relativamente ao ponto de partida no início do ano lectivo, para avaliar a prestação do aluno e esforços do professor na perspectiva de melhoria da indisciplina e também na sua prevenção. Shulman (1986) realçou as virtudes do paradigma de investigação – processo-produto, referindo nomeadamente os seguintes aspectos:

- evidenciou o papel do ensino, as decisões e comportamentos do professor e a sua correlação com as actividades da aprendizagem dos alunos;
- constatou a natureza alterável dos comportamentos de ensino dos professores;
- destacou a importância dos estudos feitos em ambiente natural da sala de aula, à medida que se desenrolam os processos de ensino;
- proporcionou um conjunto de conhecimentos científicos com implicações práticas para os professores, para o seu processo de formação inicial e contínua.

Ainda relativamente ao paradigma em questão, comprova-se que o mesmo tem permitido determinar o que é uma prática de ensino eficaz no domínio das acções ou "saberes- fazer" que o caracterizam.

Do mesmo modo, importa acrescentar que a este paradigma se reconhecem insuficiências que não permitem uma compreensão ampla e segura de toda a complexidade do processo ensino- aprendizagem. É esta complexidade que não tem permitido que qualquer paradigma de investigação, considerado de forma isolada, possa de algum modo representar uma resposta única ou ajustada, a toda a vasta problemática deste processo. Alguns autores referem a inconsistência dos resultados obtidos (Doyle, 1986), concluindo que se ficariam a dever ao facto de não levarem em linha de conta o processo de desenvolvimento cognitivo de professores e alunos (Shulman, 1986); de assentarem numa perspectiva fragmentada e descontextualizada (Doyle, 1990); do seu carácter redutor, que, por um lado, reduz o processo de ensino aos comportamentos do professor, omitindo o papel do aluno no processo interactivo da sala de aula entre professor- alunos- professor e, por outro, pelo facto de se considerar que são os comportamentos de ensino do professor que influenciam fundamentalmente o resultado das aprendizagens dos alunos (Gonçalves, 1998). Segundo Altet (1990), esta revelou-se uma visão simplista da causalidade complexa dos fenómenos de ensino- aprendizagem.

Numa tentativa de superar as insuficiências atrás apontadas, e realçando o facto de que os comportamentos dos alunos e os seus resultados também influenciam o comportamento do professor, foram considerados mais dois grupos de factores em relação ao modelo de estudos do ensino de Dunkin & Biddle (1974): o tratamento de informação pelo professor e pelos alunos.

Deste modo alguns autores realçaram a importância desta abordagem designando-a por *paradigma alargado processo-produto* (Dunkin, 1986) ou *paradigma dos processos mediadores* (Doyle, 1986).

O desenvolvimento do âmbito deste paradigma vai originar o estudo do processo do pensamento dos professores (Clark & Peterson, 1986) e o estudo do processo de pensamento dos alunos (Wittrock, 1986). Esta abordagem representa uma tentativa de superar as limitações do paradigma anterior, processo- produto, ao assumir o valor da experiência pessoal, dos contextos sociais em que se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem, dos processos de pensamento e das crenças, dos valores e das percepções, quer do professor quer do aluno.

Apesar de tudo, a literatura aponta ainda para a existência de outro paradigma alternativo, designado por paradigma ecológico (Kounin, 1970; Doyle, 1986; Vera Villa, 1988). Este paradigma tem por objecto o estudo dos factores ambientais, ou seja, as diferentes estruturas da sala de aula, e a forma como os professores e alunos respondem a tais situações.

Kounin (1970) realizou um estudo inovador sobre a gestão da disciplina na sala de aula. O autor adoptou uma perspectiva ecológica numa análise de 250 aulas em vídeo, descobrindo "grupos de acções" que estavam associados a altos níveis de ordem na aula e grande envolvimento nas tarefas.

Doyle (1986) estudou as relações entre os factores ambientais, ou seja, as diferentes situações na aula e o modo como os intervenientes, professor e alunos, reagem a essas

situações. Este paradigma facilita o conhecimento mais profundo do "mundo" dos intervenientes na aula, apreendendo as crenças (significados) por si elaboradas.

Por fim, ainda, Vera Villa (1988) preocupou-se apenas com os factores ambientais e de contingência no processo de desenvolvimento pessoal, para assim fazer a integração do ensino numa dimensão mais alargada. Não considera só as variáveis decisionais do professor, mas também as relativas à Escola e, logo, as actividades e as interacções entre todos os elementos em presença.

Nesta perspectiva, convém salientar que não há oposição entre os paradigmas, como também não há um melhor do que outro, porque todos eles têm a sua função na investigação. A validade e pertinência de cada um é notável pela sua adequação e aplicabilidade a cada situação a investigar.

2.3 – O Paradigma do Pensamento do Professor

O paradigma de investigação do pensamento do professor tem por objectivo a ligação entre o processo de pensamento e a acção. O seu estudo leva-nos a uma melhor compreensão da análise do processo de ensino, pois, como nos refere Clark e Peterson (1986), o comportamento do professor é acima de tudo influenciado pelo seu modo de pensamento. Daí que, para a nossa pesquisa, se torna importante uma reflexão atinente aos aspectos do domínio cognitivo, pois, para além dos comportamentos observáveis, importa valorizar o estudo da conduta do professor e verificar se ela ganha maior significado se for feita uma análise dos processos psicológicos do professor, tais como: o domínio das teorias e crenças, isto é, como pensa e como decide; o planeamento, ou seja como selecciona as

estratégias a desenvolver na fase interactiva de ensino (as práticas); e o domínio do pensamento e decisões interactivas (Clark & Peterson, 1986).

Assim, e ao considerarmos que o professor é um sujeito reflexivo, racional, que toma decisões e emite juízos, a abordagem deste paradigma surge com a intenção de colmatar as limitações do paradigma processo- produto, no que respeita aos processos de pensamento e pessoais, quer do professor quer do aluno.

Sustentamos, pois, que o ensino não é apenas estudado pelas manifestações de produtos visíveis - o comportamento do professor e o comportamento do aluno mas também pelas intenções inerentes aos projectos pedagógicos e sua influência nas relações recíprocas dos comportamentos dos professores e dos alunos.

Nesta perspectiva, pressupõe-se que os comportamentos dos professores são influenciados pelas decisões de organização e gestão do ensino (o mesmo se passa perante a indisciplina), bem como pela experiência docente, e ainda pelos momentos do ano em que decorre a prática. Estes factores vão ajudar a elaborar novas pré-concepções e teorias implícitas.

Para melhor compreender os processos de pensamento do professor, Borko e Livingston (1989) e Januário (1994) compararam professores experientes com professores em início de carreira (sendo feita esta classificação pela experiência de tempo de serviço).

Professores experientes e os "principiantes" apresentam diferenças qualitativas nos processos de pensamento e acção: o processo de pensamento dos experientes é mais complexo (Januário, 1994). Estes professores são mais selectivos na utilização da informação durante o planeamento e a interacção, fazem mais uso de rotinas de instrução e

gestão (Borko & Livingston, 1989). Com a experiência docente, os professores recorrem mais à memória profissional para a tomada de decisões pré- interactivas (Januário, 1994).

Shulman (1986) refere que estudos centrados sobre os processos de pensamento e os estudos comparativos "expert-novice" foram criticados por darem pouca atenção ao conhecimento que os professores utilizam para interpretar as situações e tomar decisões. A sistematização das diferenças entre "experts" e "novices" tende, por sua vez, a realizar-se em torno de generalizações abrangentes sobre a qualidade das diferenças, muitas vezes contribuindo pouco para a compreensão do que os professores sabem (Graça, 1997).

Do modelo de pensamento e acção do professor estabelecido por Clark e Peterson (1986), conclui-se que o mesmo visa superar as insuficiências das abordagens behavioristas do ensino, nos níveis metodológico, teórico e ideológico (Calderhead, 1987).

Assim, ao nível metodológico, os instrumentos de pesquisa utilizados na análise do ensino constavam de sistemas de observação que contabilizavam ocorrências de categorias do comportamento de professores e alunos, ignorando os motivos desses comportamentos.

No âmbito do nível teórico, o modelo de estudos do ensino e as investigações de tipo correlacional deram lugar a um outro paradigma fundamentador: o processo mediador entre pensamento e comportamento.

Ao nível ideológico, este modelo pretendeu superar as limitações do paradigma processo- produto, ao assumir o valor da experiência pessoal e profissional anterior do professor, os seus processos de pensamento e as suas teorias próprias.

Este paradigma veio reconceptualizar o conceito de ensino e uma nova e ampla perspectiva sobre a função docente, reforçando o quanto é complexo ensinar, realçando o papel da crença pedagógica e da contextualização psicológica da situação de ensino; em

suma reforçando também a ideia de base de que aquilo que o professor faz é influenciado pelo que o professor pensa (Clark & Yinger, 1979).

O paradigma do pensamento do professor é caracterizado por Blanco e Pacheco (1991), segundo dois pressupostos teóricos: o "cognitivismo", que dá ênfase à interioridade psicológica do professor, onde se consideram as suas informações com o respectivo tratamento pedagógico e processos de tomada de decisão, e a "teoria e prática", a qual assenta na procura de uma solução para a acção quotidiana do professor (as suas crenças, formas de abordar o ensino e processos de decisão).

O Modelo de Pensamento e Acção do Professor, desenvolvido por Clarck e Peterson (1986), está na base de alguns estudos que discutem a ligação entre pensamento, acção e seus efeitos observáveis, tendo sido adoptado pelos investigadores da eficácia de ensino, o qual comporta, para além dos pensamentos, os comportamentos do professor na aula, os comportamentos dos alunos, bem como o rendimento dos alunos.

Como podemos verificar pela figura, na esfera do pensamento do professor são contemplados três grandes domínios:

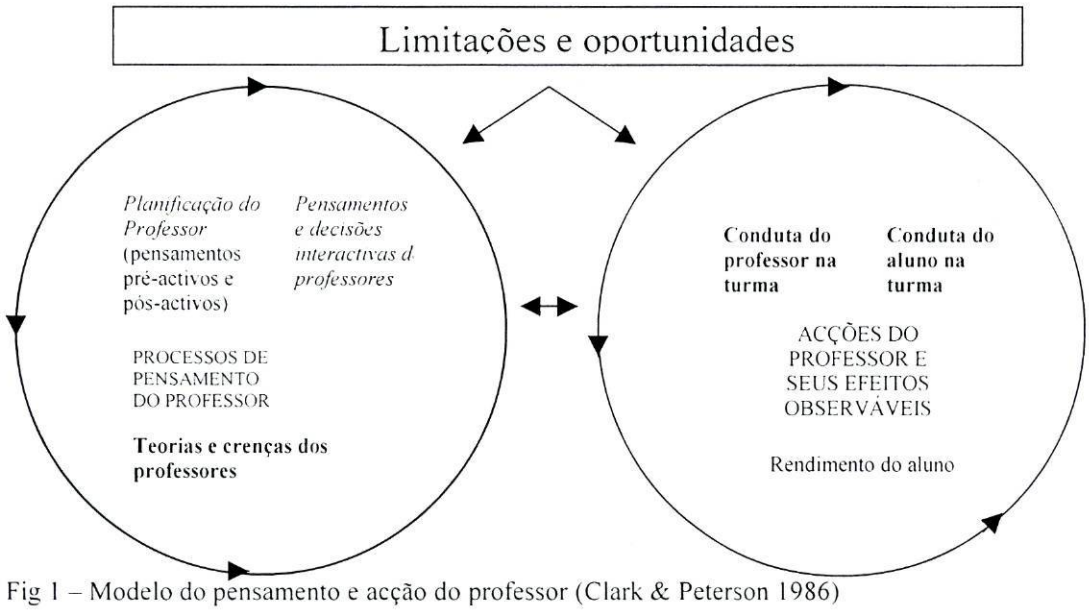


Fig 1 – Modelo do pensamento e acção do professor (Clark & Peterson 1986)

- o domínio do planeamento, que engloba as decisões, pensamentos e reflexões pré ou pós-interactivas;
- o domínio das decisões interactivas, durante a interacção na sala de aula;
- o domínio das teorias e crenças, que engloba as teorias implícitas, pré-concepções e crenças dos professores, que estes transportam para a actividade docente.

Assim, poder-se-á dizer que o conceito de qualidade do processo de ensino/aprendizagem pode ser equacionado em "crença" (intenção) e "prestação" (prática).

A primeira é avaliada pela qualificação do sistema decisional do professor e seus construtos mentais - os quais vão determinar a direcção e os seus comportamentos de ensino ou as formas de perspectivar o processo ensino/aprendizagem -; a segunda é avaliada pelo sucesso dos alunos, pelos seus comportamentos de aprendizagem e de disciplina e pelo comportamento do professor que é responsável por estes dois produtos (Januário 1992).

No seu estudo sobre o pensamento do professor, Januário (1992), além de concordar com as três categorias dos processos de pensamento do professor, citadas por Clark e Peterson (1986), acrescentou uma quarta categoria, que se relaciona com esta temática e é de grande importância para o nosso estudo: a categoria dos *Problemas Práticos, Dilemas, e Condições dos Professores* (e da Profissão Docente). Esta categoria refere-se ao modo de encarar a profissão, em termos gerais, e aos problemas de disciplina, em termos específicos. Acreditamos que ela venha a trazer algumas potencialidades para a investigação do ensino e em particular da problemática da indisciplina.

Também Sousa (1993) sustenta que a relação entre domínios de pensamento e acção do professor é marcada pela reciprocidade. As acções dos professores são, em larga medida, causadoras dos seus processos de pensamento e estes, por sua vez, afectam a acção dos professores.

Assim, estamos convictos de que as crenças que os professores possuem influenciam a forma como pensam e actuam na sala de aula. E, por outro lado, todo o contexto envolvente (planeamento, currículos, situação profissional, as instituições etc.) irá influenciar as crenças.

O PENSAMENTO DO PROFESSOR

CAP. III – A investigação na área do pensamento do professor

Este capítulo tem como finalidade apresentar as principais orientações da investigação do domínio do Pensamento (Crenças) e Acção do Professor referidas na literatura, as suas implicações no âmbito do ensino da Educação Física e da problemática da indisciplina.

3.1 – Estudo das crenças dos professores

Enquadrando-se nas linhas de investigação que se relacionam com o paradigma dos pensamentos pedagógicos e tomadas de decisão do professor, o estudo das crenças dos professores reveste-se do maior significado para o nosso estudo.

Podemos desde já considerar que os processos de tomada de decisão e a conduta dos professores estão directamente influenciados pela forma como o professor concebe o seu próprio mundo profissional. O professor, como ser humano que é, insere-se num universo cultural, composto por valores, hábitos, conhecimentos, imagens e expectativas, que o estruturam na interacção com os outros e que, em determinados contextos, o modelam à sua visão do mundo e daquilo que o rodeia.

Se cada professor pensa e actua com o seu processo próprio de interpretar os dados, de acordo com um conjunto de constructos que se diferenciam e modificam pela própria acção, considerar-se-á como um sujeito constructivista que reconstrói passo a passo o seu pensamento e a sua acção. E tudo isto em função de três importantes variáveis, como são a sua experiência passada, a escolha dos valores que estão na base das suas decisões e as situações particulares e individuais em que interage (Orberg,1984). É por isso que podemos considerar os constructos como realidades flexíveis e dinâmicas, que se vão modificando

conforme a experiência. Cada construto representa uma estrutura mental ou uma visão peculiar da realidade, que cada professor elabora permanentemente (Zabalza, 1994).

É através de um mundo de representações individuais que se processa o estudo das crenças ou das teorias implícitas (dilemas, conhecimento prático, etc.) dos professores, e que vão corresponder a linhas de investigação no pensamento do professor.

No que diz respeito ao mundo das crenças educativas, estudam-se as principais ideias relacionadas com os aspectos cognitivos e acção do professor, ou seja, os processos de pensamento e a sua tomada de decisão.

Estes, como defende Zabalza (1994), assentam em três pressupostos importantes:

- os professores são profissionais e constroem a sua acção de forma reflexiva;
- a actuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos, logo a sua acção é baseada em juízos que formulam crenças, teorias implícitas, etc.;
- os recursos metodológicos devem ser capazes de contrariar a acção do professor.

Apesar do exposto, sabe-se que há uma concordância considerável entre as várias disciplinas relativamente à natureza das crenças, existindo muitos outros constructos mentais que, embora não sejam sinónimo de crença, estão relacionados com estas de um modo muito próximo. Pajares (1992) sugeriu que conceitos, como atitudes, valores, pré-conceitos, teorias e imagens, são crenças disfarçadas.

Verifica-se assim que, por um lado, como defendem Clark e Peterson (1986), tanto os comportamentos dos professores como a conduta cognitiva são guiados por um sistema pessoal de crenças, valores e princípios que lhe confere determinado sentido; por outro, a experiência de cada um é também um factor de influência marcante na construção das

atitudes, desempenhando estas um papel decisivo na forma como resolvemos e encaramos determinadas situações.

Como sustenta Pacheco (1995), no ensino, intervém o que o professor faz, o que ele pensa e opina, o mundo dos seus valores, das suas atitudes, do seu entusiasmo, etc.. Se quisermos compreender esse mundo interno dos professores, devemos ter em conta os seguintes aspectos: experiência e conduta; opiniões e valores; sentimentos; conhecimentos, sensações; características antecedentes.

Serafini (1991), na revisão que realizou sobre o conceito de crenças utilizado por vários autores, propõe quatro elementos comuns para a sua caracterização: uma componente cognitiva, um efeito de valorização, um carácter mediatizador da acção e um carácter experiencial/adquirido.

O mesmo autor sugere especificamente, para o domínio das crenças educativas, um conjunto de constructos pessoais sobre disciplina (controlo), ensino, aprendizagem, motivação, relação professor/aluno, relação escola/sociedade, relação tecnologia/materiais e planificação/metodologia.

As crenças servem para construir a base de argumentação de uma pessoa, sempre que alguém descreve um objecto, sempre que reage perante uma frase, uma ideia ou um facto e o considera como falso ou verdadeiro, bom ou mau, correcto ou incorrecto. Assim, através delas, estudam-se ideias principais da estrutura cognitiva e experiencial, que permite aos professores decodificar a realidade orientadora da acção.

3.1.1- Estudos realizados na área do pensamento do professor – Crenças

Dentro de uma estrutura constructivista de ensino e de aprendizagem, as crenças deveriam emergir e ser tidas em consideração durante o programa de formação de professores, se o programa pretende marcar a diferença na estrutura profunda do conhecimento e das crenças possuídas pelos estudantes.

Sendo as crenças estruturas mentais que os professores geram para explicar de forma pessoal a sua realidade educativa, estudos sobre as origens das crenças dos professores indicam que as diversas experiências pessoais contribuem para a formação de fortes convicções sobre o ensino e a aprendizagem.

Salienta-se a importância de compreender a perspectiva dos professores sobre a própria docência, como recurso significativo de conhecimento para a melhoria do ensino. Combs (1988) assegura que aquilo que faz um bom professor não é o que ele sabe, mas sim a qualidade das crenças que sustenta sobre si próprio, os seus objectivos e sobre os alunos.

Marcelo (1987) realizou um balanço dos trabalhos descritivos sobre crenças educativas dos professores, e considerou-os dispersos, o que revela não existir entre investigadores um modelo comum de investigação e de interpretação das crenças educativas.

Este autor sintetizou alguns desses estudos realizados sobre as crenças, os quais passamos, de seguida, a apresentar:

- Dois estudos realizados por Cone e Russo (1978), um sobre crenças tradicionais e progressistas dos professores e as decisões que tomam sobre a gestão da classe, e outro sobre crenças relativas ao agrupamento de alunos para a leitura. Em ambos os casos, os autores não encontraram qualquer relação entre as crenças educativas e a conduta do professor na aula. Sobre este tipo de estudos, Maracelo (1987) considera que a metodologia

utilizada ("policy capturing") pode ter influenciado os resultados, pelo facto de recorrer a situações simuladas e não reais.

- Ignatovich et al (1979) estudaram as crenças educativas, em relação ao processo ensino/aprendizagem, de professores e directores de colégios, tendo constatado que os professores acreditavam que o sucesso residia na existência de um clima de aula afectivo, cuja responsabilidade era do próprio professor.

- Um estudo sobre as relações entre as crenças dos professores e a sua conduta de classe foi realizado por Wahlstrom & Outros (1982). Os autores utilizaram a metodologia do questionário, tendo aplicado a técnica de análise da correlação canónica, e concluído que existia uma correlação significativa entre os dois conjuntos de variáveis.

- Larsson (1983) realizou, de igual modo, um estudo sobre crenças educativas e o seu impacto no comportamento docente. O autor utilizou uma amostra de 29 professores da educação de adultos. Primeiro identificou as suas crenças educativas, classificando-as em duas categorias: - uma, em que a essência do ensino assenta na apresentação de um conteúdo estruturado aos alunos, o que significa que o conteúdo deverá ser organizado de modo a que os alunos possam aprender sem necessitar de muita interpretação; outra, segundo a qual o ensino implica que o aluno interprete e estruture o seu trabalho, pressupondo que tal condição é necessária para que ocorram trocas reais e se desenvolva um conhecimento real. Posteriormente, observou os professores entrevistados, onde constatou que os professores da primeira categoria exerciam um forte controlo, utilizando métodos mais directivos, e os da segunda categoria exerciam um controlo mais envolvente, utilizando tarefas de exploração e discussão de grupo.

- Bauch (1984) elaborou um inventário de crenças docentes, que aplicou a professores do primeiro ciclo, e recorreu às entrevistas e a observações. A metodologia utilizada permitiu-lhe identificar dois tipos de professores: - professores de crenças "controladoras",

que oferecem aos alunos quase exclusivamente um currículo de socialização, e professores com crenças, que vão mais além da socialização e promovem actividades orientadas para fins educativos.

- Por outro lado, Spodek e Rucinski (1984) observaram e entrevistaram quatro professores do ensino pré-escolar, constatando que 25% das suas crenças educativas se referiam à gestão da classe e 14% aos processos instrucionais.

Dos trabalhos mais completos, no que concerne às relações existentes entre as crenças dos professores e a sua experiência e conduta docente, foi o levado a cabo por Tabachnick & Zeichner (1985). Este estudo tinha como pressuposto uma metodologia variada com duas professoras sem experiência docente para determinar o tipo e evolução das suas crenças educativas e a sua conduta na aula, a partir da aquisição da experiência de ensino.

Estas professoras foram observadas diariamente durante um ano lectivo, e entrevistadas várias vezes. Os directores das escolas em que essas professoras leccionavam foram, igualmente, entrevistados. Em cada um dos dias, a observação tinha como objectivo a descrição dos fenómenos que ocorriam na aula em relação a seis alunos previamente identificados. Foram, ainda, utilizados outros documentos, tais como manuais, livros de texto e guiões utilizados pelas professoras que constituíam a amostra.

Ao longo do estudo, os autores foram verificando que as duas professoras apresentavam conflitos entre as suas crenças e a sua conduta na sala de aula (a sua conduta não correspondia às suas crenças e vice-versa). A forma como cada uma delas tentou solucionar o problema foi distinta. Uma empregou a estratégia de alterar as suas crenças para adaptar e justificar a sua conduta como professora. A outra alterou a sua conduta de forma a adaptá-la às suas crenças.

Os autores concluíram que a compreensão do processo de identificação das crenças com a prática educativa passa, também, pela análise das diferentes oportunidades de

exercitar os juízos profissionais. A maior consistência entre a crença e a conduta foi resultado de um processo negociado e interactivo entre os indivíduos e os estímulos e limitações da organização escolar.

Durante os primeiros anos de docência os professores confrontam-se com conflitos entre crenças e conduta da classe, mas, a pouco e pouco, os professores consolidam as suas crenças e estas passam a dirigir e controlar a sua conduta.

Sousa (1996) apresenta ainda dois outros trabalhos mais recentes:

- Um primeiro estudo longitudinal de dois anos, realizado por Zeichner, Tabachnick Deusmore (1987), no qual utilizaram a entrevista e a observação, acompanharam as experiências de ensino de quatro professores do Ensino Básico, durante o semestre de estágio do seu curso e no seu 1° trabalho como professores licenciados. O estudo mostrou que existe uma submissão dos novos professores às normas institucionais, mas tal deve ser tido como um facto consumado, porque os professores, no seu 1° ano de profissão, em determinadas condições, podem ter um impacto criativo nos seus locais de trabalho e fazer vingar as suas crenças, valores e princípios, mesmo quando estão em conflito com as culturas institucionais dominantes.

- Outro trabalho, realizado por Veal (1988), através da entrevista e a observação de aulas de professores de Educação Física a trabalharem em escolas do ensino secundário, encontrou uma série de ideias, crenças e preocupações sobre a avaliação que parecem influenciar as suas práticas. Esses conceitos têm que ver com a valorização do esforço, do aperfeiçoamento e da individualização, relativamente ao conteúdo da avaliação. Tem que ver também com o propósito/utilização e a eficiência que explicam as condições sob as quais as estratégias de avaliação são utilizados.

Ainda numa revisão de estudos realizado por Richarson (1996) sobre crenças de professores em situação de estágio, este autor constatou que, de uma forma geral, os resultados apontam no sentido de existirem crenças que estes professores transportam para os seus programas de formação, e que estão relacionadas com as suas experiências anteriores de vida e de educação.

O mesmo autor menciona ainda um estudo realizado por Powell e Birrel (1992), onde está patenteada a ideia de que os professores formandos que interromperam os estudos por casarem e terem filhos, ou que provieram de outra profissão, fundamentavam as suas crenças de ensino na sua experiência de pais ou na experiência de trabalho anterior, enquanto que os alunos que não interromperam os seus estudos fundamentavam as suas crenças nas experiências escolares anteriores.

Richardson (1996) distinguiu três categorias de experiência como influenciadoras do desenvolvimento das crenças, a saber:

A experiência pessoal – que inclui aspectos da vida que entram na formação da visão do mundo; disposições intelectuais e virtuosas; convicções sobre o «Eu» na relação com os outros; o entendimento sobre a relação entre a escola e a sociedade e outras formas de entendimento pessoal, familiar e cultural. O «background» étnico e socioeconómico, o sexo, a localização geográfica, a formação religiosa e as decisões de vida podem todas elas afectar as crenças individuais que, por sua vez, afectam a aprendizagem para o ensino.

A experiência através da Escola e da Instrução – a discussão de Lortie (1975) sobre a aprendizagem da experiência sugere que os alunos chegam ao estágio com um conjunto de crenças profundamente enraizadas sobre a natureza do ensino, baseadas nas suas próprias experiências como alunos. A maioria dos investigadores envolvidos na pesquisa do historial de vida e de socialização também concordam que os efeitos da vida pessoal, a frequência

escolar anterior e a formação dos estudantes são mais poderosos na construção das crenças sobre o ensino do que a educação pedagógica formal recebida nos programas de formação de professores (Book, Byers, & Freeman, 1983).

A experiência através do conhecimento formal – Este conhecimento, como aqui é usado, tem que ver com os entendimentos acordados dentro de uma comunidade de especialistas, que o sancionam como válido e merecedor. De interesse especial, do ponto de vista da aprendizagem para o ensino, é o conhecimento substantivo das matérias, das concepções ou crenças sobre a natureza das matérias e da forma como os estudantes as aprendem, assim como o conhecimento pedagógico-formal que normalmente se introduz nos programas de formação dos professores formandos.

Como se pode comprovar, os resultados têm sido dispersos no sentido de não existir entre os investigadores um modelo comum de investigação e interpretação sobre as crenças educativas.

Os estudos têm vindo a utilizar procedimentos metodológicos variados, como entrevistas, observação, questionários, estudos de caso, etc, e têm chegado a resultados pouco comparáveis entre si.

Em qualquer das formas, as conclusões sustentam, porém, que as crenças educativas dos professores influenciam e determinam, de forma evidente, a conduta docente.

Aceitamos, pois, que há uma íntima relação entre o conhecimento dos professores de Educação Física e as crenças que possuem acerca dela. No entanto, as investigações têm separado estes dois domínios e, como nos refere Siedentop (1991), no âmbito das crenças importantes para o ensino da Educação Física, são definidos três tipos:

1 – Crenças relativas aos conteúdos a ensinar e de valorização geral da E.F. – questões como: o que é a E.F? Qual a sua importância?

2 – Crenças de orientação específica das matérias de ensino – questões como: o que é mais importante que os alunos aprendam? Como é que aprendem melhor – será pelo trabalho analítico ou pelo jogo?

3 – Crenças de processos de ensino e aprendizagem – questões como: devem os professores ser directivos ou não directivos? Podem os alunos aprenderem o que o professor lhes tem para ensinar? Os rapazes aprendem de forma diferente das raparigas?

Beliefs are important because you will interpret what you are learning about teaching in your teacher education program within the framework of your belief system. (Siedentop, 1991, p.14).

Relativamente à Educação Física, e especificamente a crenças e pensamentos interactivos e acções de professores em início de carreira, no que respeita ao mau comportamento dos alunos, Fernandez Balboa (1991) realizou um estudo com quinze professores formandos em Universidades diferentes. A metodologia seguida assentou em entrevistas e lembranças estimuladas com a ajuda de vídeo cassete, tendo sido usados 311 momentos de maus comportamentos dos alunos. Os resultados referem que, apesar das diferenças pessoais nas suas próprias concepções como professores, estes concordam - que nada podem fazer para prevenir os maus comportamentos dos alunos; 92% do total destes professores referem, por sua vez, que as culpas dos maus comportamentos dos alunos devem ser imputadas a eles próprios.

É ainda de salientar que a experiência escolar dos professores formandos, como alunos, influenciaram tanto as suas expectativas em relação à conduta dos alunos, como às suas crenças; ou seja, eles reagem por vezes à semelhança do que se lembram dos seus professores e treinadores, quando lidavam com problemas de disciplina.

Neste estudo, um facto importante a apontar é que nenhum professor manifestou ter aprendido estratégias nos seus programas de formação de professores para prevenir e agir sobre os maus comportamentos dos alunos, o que ajuda a criar sentimentos de frustração, angustia e inadequação nos professores formandos.

Ainda no estudo de Fernandez Balboa (1991), concluiu-se que os processos mentais dos estagiários afectam as suas acções de controlo nos momentos em que há maus comportamentos de vária ordem:

- Em primeiro lugar, o facto de eles acreditarem que não há nada que possam fazer para prevenir que o mau comportamento dos alunos aconteça retira a estes professores a vontade de procurar estratégias. Isto poderá ser um indicador das limitações do sistema de acção dos estagiários, ou de professores em inicio de carreira, que parecem não conceder a devida importância às seguintes estratégias:

- usar um encorajamento positivo para um comportamento apropriado;

- perspectivar para fortalecer a actuação académica;

- estabelecer sistemas de trabalhos para grupos e turmas;

- implementar estratégias efectivas como formas de eliminar problemas disciplinares.

- Em segundo lugar, o facto de eles atribuírem aos alunos a causa da ocorrência dos maus comportamentos sugere a falta de responsabilização pelas suas próprias acções, bem como as dos seus alunos. Esta falta de responsabilização elimina a possibilidade de acções preventivas.

O pensamento interactivo dos professores em início de carreira, quando lidam com os maus comportamentos dos alunos, é focado frequentemente nas acções do professor. O facto de os professores estagiários, e em início de carreira, não darem conta dos maus comportamentos dos alunos revela a necessidade destes professores serem guiados externamente pelos professores orientadores, para que se tornem mais conscientes dos seus pensamentos e acções.

Estes professores têm dificuldade em prevenir e canalizar, de uma maneira positiva, o comportamento agressivo de alguns dos seus alunos. Dado o nível de inexperiência destes professores, é, pois, razoável aceitar, no que concerne ao comportamento da não participação dos alunos, que há uma falta de motivação e de comando para envolver os seus alunos em actividade (Fernandez Balboa, 1991).

Assim, estudar as crenças é estar numa dimensão de estudo mais complexo na investigação actual sobre o ensino e a formação dos professores, embora as crenças e o conhecimento estejam estritamente relacionados. Deste modo torna-se importante conhecer melhor quais os conhecimentos e concepções dos professores, assim como saber qual a influência que esse conhecimento tem nas decisões por eles tomadas.

3.1.2– Da Análise ao Conceito de Crença.

A conduta do professor e as suas crenças são inseparáveis. Por isso, pensamos que o significado das crenças do professor não se pode entender como ausência da análise da sua conduta.

O pensamento e as crenças dos professores não são directamente observáveis, pelo que teremos que procurar aceder-lhes pela via da inferência, considerando que a conduta da classe expressa as crenças do professor.

Pacheco (1995) apresenta as diferenças e semelhanças entre crenças, atitudes e expectativas. Todas se definem por uma modalidade cognitiva, e integram-se no aspecto positivo do domínio dos valores. As crenças divergem das atitudes, porque não se referem às modalidades não cognitivas da conduta: – "A crença é a componente cognitiva da atitude". Comparada com as expectativas, uma crença diferencia-se por não possuir um carácter antecipatório. Assim, a crença é atemporal em relação ao seu objecto, sem que isso signifique que seja invariante.

O pensamento do professor não só é o resultado de uma história pessoal e de um estado psicológico do indivíduo, mas também de uma grande consistência entre crenças e conduta, sendo este um processo interactivo entre os indivíduos e os apoios e obstáculos organizativos (Tabachnick & Zeichner, 1985).

As crenças, tais como os valores, são o contexto pessoal, em que os professores decidem perante situações específicas, configurando tanto o seu pensamento como a sua acção. Como nos diz Gimeno (1988), "as crenças não são simples atitudes perante os factos, têm essa componente activa que se projecta na acção. Representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, contudo, um simples reflexo da realidade, mas sim algo construído no decurso da interacção com outros, com essa realidade, na experiência. Em suma, não podem ver-se à margem da sua cultura, em geral, e da sua cultura profissional, em particular, já que expressam precisamente uma forma de estruturação dessa cultura vivenciada".

Rokeach (1968) refere as "crenças" como proposições heurísticas que podem começar com a frase « Eu creio que...» - embora este autor justifique que algumas crenças são mais centrais do que outras e que as crenças centrais são mais difíceis de alterar" (p 18).

Green (1971) considera que as pessoas comportam as suas crenças em «compartimentos», e que cada «compartimento», dentro de um sistema de crenças, pode estar protegido de outros. Descreve ainda a crença como uma proposição verdadeira para o indivíduo possuidor da crença. Para o autor, é um conceito psicológico e difere do de conhecimento, o qual implica uma garantia epistémica.

Também Gruneberg (1979) descreveu crença como proposições que são tidas como verdadeiras e são aceites como guias para avaliar o futuro, são mencionadas para sustentar decisões, ou referidas na emissão de juízos de valor sobre o comportamento dos outros.

Bauch (1984) define "crença" como a informação que uma pessoa possui para vincular um objecto a algum atributo esperado; a crença está normalmente em interrelação com uma dimensão de probabilidade subjectiva ou conhecimento".

O autor sustenta que nas crenças podem-se distinguir diferentes componentes:

O Conteúdo – As crenças podem reportar-se a diferentes conteúdos e alterarem-se em função de cada um deles.

A Orientação – Existem crenças prescritivas, avaliativas, orientadoras.

A Estabilidade – As crenças variam em função da sua maior ou menor estabilidade, já que umas são mais vulneráveis que outras à influência exterior.

Kagan (1990) decidiu usar os termos "conhecimento" e "crenças" sinonimamente, na análise de temas metodológicos para o estudo do conhecimento dos professores. A sua justificação parte do pressuposto que o conhecimento dos professores é subjectivo e que, por isso, é semelhante às crenças.

Alguns autores, como Clark & Peterson (1986), Clark & Yinger (1986), Pacheco (1995), Richardson (1996), sustentam que as crenças educativas dos professores orientam e determinam a conduta dos mesmos.

Morales (1994) refere que as crenças são estruturas que contêm a informação mais detalhada sobre a acção, classificando-as em: *Crenças descritivas*, que podem exercer uma importante influência nas atitudes dos indivíduos; *Crenças inferenciáveis*, que podem ser adquiridas por meio de relações previamente aprendidas, ou mediante o uso de sistemas informais de codificação.

O autor, para melhor clarificar estes dois canais de informação, que dão origem a dois tipos de crenças diferenciadas, propõe o seguinte exemplo:

"Assim, segundo a primeira via podemos ter aprendido no passado que as pessoas que choram o fazem porque estão tristes, o que permite, ao encontrarmos uma pessoa que está a chorar, deduzir que está triste. Mas de acordo com a segunda via, se observarmos que o João é mais simpático que o Pedro e este mais do que o Luís, deduzimos, apesar de não os termos visto actuar juntos numa reunião social, que João é mais simpático que Luís" (p 557).

Ainda assim, o autor adverte que a base de uma crença inferencial comporta sempre alguma classe de crença descritiva e, por isso, chama a atenção para o facto de que muitas vezes é difícil, se não arbitrário, estabelecer uma distinção tão clara entre estes dois tipos de crenças. Ou seja: muitos dos atributos que são normalmente fruto da observação (alegre, triste, feliz) nem sempre se aprendem através desta, mas resultam ou provêm de uma aprendizagem indirecta.

Há ainda um terceiro tipo de crenças, denominada de *crenças informativas*, que procede durante os primeiros anos de vida, basicamente da família, e, durante as etapas sucessivas das vivências do sujeito, em outras instituições e grupos sociais (escola, cinema, tv, etc.). Porém, o sujeito, quando exposto a uma informação emitida por um agente externo,

pode, ou não, formar uma crença informativa, já que existe um conjunto variado de factores que podem condicionar a aceitação da mensagem.

Para Zabalza (1994), uma crença caracteriza-se, predominantemente, por uma dimensão de probabilidade subjectiva, e pertence ao universo mental interior dos professores, no qual se integra o que sabem, o que crêem, o que sentem, a sua experiência e os seus propósitos vitais e profissionais, que irá condicionar a sua conduta diária.

A este propósito, afirma o mesmo autor (1994, p.4): "As crenças são uma declaração hipotética ou inferencial acerca de um objecto, capaz de ser precedida pela frase 'creio que ...', que descreve o objecto como verdadeiro ou falso, correcto ou incorrecto, que o avalia como bom ou como mau, que predispõe para a acção, provavelmente de diferentes formas sob diferentes condições".

Podemos considerar que existe uma relação dialéctica entre as crenças e as acções do professor, e os alunos apercebem-se facilmente se o professor valoriza ou não os seus comportamentos e as suas actividades, pela forma de conduta que ele expressa em relação às mesmas.

3.2 – Estudo das decisões interactivas

Nos últimos vinte anos, as crenças dos professores têm sido consideradas tema de grande importância, levando os investigadores a debruçarem-se sobre os sistemas de crenças, concepções e teorias implícitas, como estando na base do pensamento e decisões dos professores.

Os processos de pensamento pedagógico e tomada de decisões dos professores emergem como área de investigação por volta dos anos 70, destacando-se o estudo dos sistemas de convicções e representações.

Com vista a uma melhor compreensão da natureza e conteúdo dos pensamentos do professor, e em consequência de saber o "como" e o "porquê" das tomadas de decisão, os modelos de investigação do pensamento e acção do professor têm adoptado diferentes métodos e utilizado diferentes tipos de abordagem. Resultam daí algumas dificuldades, nomeadamente, ao nível da grande indefinição conceptual, dando azo ao aparecimento de termos, tais como teorias implícitas, crenças, esquemas, concepções, entre outros, nem sempre articuláveis entre si.

Na realidade, as tentativas de validar as condições a partir do qual se estabelecem os processos de decisão, não estão ainda bem claras. Parece ser óbvio que o ser humano tende a reger-se por regras simples, evitando integrar toda a informação disponível para formular a sua decisão - processo que se tornava moroso e pouco operacional.

Para Januário (1992), parece claro que os professores não actuam em situação de aula segundo um processo de pensamento estritamente racional. No imediato, a primeira impressão de qualquer "observador menos atento" seria considerar as escolhas pedagógicas algo aleatórias e, até, de acusar os professores de irracionalidade.

Em relação à actividade decisional do professor, Clark e Peterson (1986) referem que, em vez de se criticar os professores, alguns dos aspectos da sua actividade mental (a intuição, o idealismo e as relações afectivas) devem ser compreendidos como elementos determinantes do seu trabalho.

Para o bom funcionamento da aula e do decurso do processo ensino/aprendizagem, sabe-se que os professores tomam decisões de ensino e de comportamento durante a aula, em função dos objectivos perseguidos e dos meios disponíveis.

Contudo, não existe um modelo que evidencie as decisões interactivas dos professores, pelo que Clark e Peterson (1986) sugerem mais investigações, propondo algumas sugestões, nesse sentido: a) um modelo de tomadas de decisões interactivas do professor que reflicta

sobre a tomada de decisão interactiva como uma escolha deliberada para implementar uma acção específica em vez de uma escolha de acções a partir de várias alternativas; b) um modelo de tomadas de decisões interactivas que exprima a conclusão que a maioria das decisões interactivas relatadas pelos professores são precedidas mais por crenças acerca dos alunos.

As decisões são algo com que os docentes se confrontam no seu dia a dia profissional, sendo tomadas consciente ou inconscientemente. Para Clark e Peterson (1986), as decisões são as escolhas feitas pelos professores entre as alternativas para a sua implementação.

O processo de tomada de decisões parte de um momento inicial em que o sujeito valoriza a situação e toma opções que considera importantes para começar um processo de decisões.

Clark & Peterson (1986), numa síntese dos estudos realizados até então, concluíram o seguinte:

1) Uma percentagem relativamente pequena de informações dos professores sobre os seus pensamentos referem-se a objectivos;
2) uma pequena percentagem de declarações dos professores acerca dos seus pensamentos interactivos referem-se ao conteúdo das matérias;
3) uma percentagem bastante elevada de informações dos professores relacionam-se com o processo didáctico, incluindo estratégias didácticas;
4) a maior percentagem das informações dos professores em relação aos seus pensamentos interactivos referem-se aos alunos.

"O professor é alguém que está constantemente valorizando situações, processando informação acerca dessas situações, tomando decisões que deve ser o rumo dos

acontecimentos, guiando as suas acções com base nestas decisões e observando o efeito das acções nos alunos" (Clark, 1978, p3).

Peterson & Clark (1978) foram dos primeiros autores a apresentar um modelo de caracterização da actuação prática do professor em situação interactiva, apresentando um modelo que pretende revelar a sequência do comportamento do professor na turma, apresentando quatro vias alternativas:

- não se rejeita um comportamento diferente do aluno, pois este é tolerável pelo professor, o que pode significar que o aluno vai acompanhando os conteúdos da aula sem problema algum;

- Se o comportamento do aluno não for tolerável, o professor não altera o seu comportamento, porque não dispõe de uma alternativa de acção, e deixa que continue a actividade;

- o professor, possuindo já uma alternativa de acção, continua a não modificar o seu comportamento e, mesmo perante o facto de o aluno não se comportar de modo aceitável, decide não a usar por não a achar conveniente ou oportuna nesse momento;

- perante as condições anteriores, o professor modifica o seu comportamento.

Joyce (1980) abordou a questão numa dupla perspectiva: o processamento de informação e a tomada de decisão.

Este modelo baseia-se na ideia de que a acção prática do professor se constrói na auto--análise feita em relação aos fluxos informativos que se produzem na dinâmica do processo

comunicativo da aula, envolvendo o aluno na sua actividade de aprendizagem. Estes fluxos informativos surgem ao professor em três dimensões:

1) *fluxo de actividades* – abrange tudo o que se faz na turma;
2) *sistema social da turma* – referem-se aos sistemas de distribuição de papéis, regras e padrões de comportamento que cada elemento interveniente assume;
3) *dinâmica de instrução* – consiste na organização e delimitação das actividades didácticas.

Os fluxos de sinais ou indicadores são estímulos que os professores recolhem da turma, através de percepções e interpretações, que os levam a agir na base de circuitos fixos ou rotinas.

O autor classifica as rotinas em três tipos: *de acção imediata*, quando o professor altera o procedimentos habitual porque os dados não correspondem ao que esperava; *de retardamento*, quando o professor não actua de imediato, apesar dos dados se alterarem, adiando a tomada de decisões; *de compreensão*, quando o professor guarda informação para posteriores análises e interpretações.

Nos estudos desenvolvidos sobre a tomada de decisões dos professores, realizados por Shavelson (1976), assinalam-se cinco das suas características essenciais:

- a eleição entre várias alternativas possíveis, que podem ser condutas individuais, estratégias de ensino e métodos de ensino;

- o estado natural, que é a estimativa subjectiva que o professor realiza acerca da situação cognitiva, afectiva e social do aluno Shvelson & Atwood (1977);

- os resultados e a utilidade para o professor de uma determinada alternativa para um "estado natural" específico;

- o professor determina o valor que tem de uma alternativa, tendo em conta o possível resultado esperado;

- a utilidade que para ele representa o resultado para conseguir o objectivo que persegue com a decisão.

Mais tarde, Shvelson e Stem (1981) apresentam uma síntese de vários modelos, fundamentalmente assente nos modelos anteriores de Joyce e de Peterson e Clark. A novidade deste modelo é a de incorporar a ideia de "rotina" como um importante conceito para explicar o comportamento interactivo de ensino dos professores e as tomadas de decisão. Considera ainda que as decisões dos professores nem sempre consideram um largo número de vias alternativas da acção, podendo inclusive considerar uma única rotina de ensino como guia de acção.

O modelo assume que a interacção do ensino pode caracterizar-se como um levar a cabo rotinas bem estabelecidas. O professor controla a classe, procura indícios (ex: a participação dos estudantes), para determinar se uma rotina está funcionando de acordo com o que se tinha planificado. Este controlo é provavelmente automático, mostrando se a conduta do aluno é aceitável, ou se produz uma conduta que não é aceitável (ex: os alunos estão fora dos lugares durante a discussão). Assim, o professor tem de decidir se deve actuar e se dispõe de alguma rotina para resolver o problema.

O professor pode actuar baseando-se numa rotina desenvolvida na sua experiência. Se não tem uma rotina disponível, o professor reage espontaneamente e continua a ensinar. Se não acha necessária uma reacção imediata, o professor pode considerar que responde à acção. "O professor anota na sua memória a acção proposta e continua a sua rotina de ensino. Se não se requer nenhuma acção, este decide reter a informação e continua ensinando" (Shavelson & Stern, 1981).

Podemos considerar o professor como o sujeito que elabora, ao longo do desenvolvimento profissional, um conjunto de rotinas e de reacções pessoais, às quais recorre em situações particulares (Lowyck, 1988).

As decisões dos professores, particularmente as que se tomam no ensino interactivo, podem, em alguns momentos, converterem-se em rotinas. Neste caso, a imediatez da situação da aula faz com que o professor disponha de pouco tempo para realizar um processo de racionamento consciente antes de tomar uma decisão (Hammersley, 1984).

Como reporta Calderhead (1984), ao fazer a relação do tempo que medeia entre a concepção de decisão e a função de execução na prática, existem:

- *as decisões reflexivas*, as quais apresentam constructos mais globais em relação ao processo ensino aprendizagem, assim como a selecção de conteúdos das situações de prática, a escolha de estratégias, a definição de fins terminais ou modelos de avaliação;

- *as decisões imediatas*, caracterizadas por um raciocínio intuitivo e rápido, representando muitas das decisões interactivas, sobretudo em situações inesperadas;

- *as decisões de rotina* - são estas que respondem prontamente a situações já vividas e automatizadas, e são correspondentes às rotinas impostas no ensino.

Morales (1994) define decisões ou intenções, como constituindo estas uma integração de atitudes e crenças, fazendo parte das mesmas um carácter deliberado.

A importância da investigação sobre o pensamento do professor fundamenta-se na teoria cognitiva, cujo interesse se baseia na identificação dos processos de raciocínio presentes na mente do professor quando este actua. A complexidade das tarefas em que se envolve obrigam-no a processar informação e a tomar decisões, tornando-o num profissional activo.

O professor é o sujeito que toma decisões em situações de constantes intercâmbios sociais, onde, por vezes, surge a incapacidade para tomar decisões no momento adequado.

"Se há algo que distingue um bom professor de um professor normal é que o primeiro toma melhores decisões do que o segundo" (Bishop, 1970).

As decisões dos professores processam-se antes, durante e após a aula; ou seja, os factores intervenientes na planificação do professor, assim como o tipo de planificação que ele realiza, os modelos que utiliza para descrever o processo de planificação e a relação que possa existir entre o que pensou para a aula e a conduta da mesma levam a que o professor tome as decisões e actue em conformidade com essas decisões, observando e analisando as reacções correspondentes a tais decisões.

Na perspectiva de Clark e Peterson (1986), os modelos de decisão estão baseados em teorias fundamentadas que nem sempre respondem à prática real do ensino. O modelo proposto pelos autores compreende três categorias nos processos de pensamento e acção dos professor: o planeamento do professor (pensamentos pré-activos e pós-activos), os pensamentos e decisões interactivos e as teorias e crenças dos professores. As duas primeiras distinguem os processos de pensamento em função do momento em que ocorrem: a última traduz um vasto conjunto de conhecimentos que os professores acumularam e que afectam o seu planeamento, os seus pensamentos e decisões interactivas.

A natureza das tarefas de ensino vai depender das decisões sobre o conteúdo que corporizam a opção de planeamento dos professores. Como dizem Clark e Peterson (1986), o planeamento "inclui os processos de pensamento que o professor leva a cabo antes da interacção da classe, assim como os processos de pensamento ou reflexões que se produzem depois da interacção da classe". Para Mc Cutcheon (1980), o planeamento é potencialmente a parte mais profissional da actividade docente, na medida em que proporciona aos professores a oportunidade de relacionar os seus conhecimentos teóricos com os casos reais.

Porém, na fase interactiva, o professor caracteriza-se como alguém que está constantemente a valorizar situações, processando informação sobre essas situações, que está a tomar decisões sobre o que fazer, guiando as decisões e observando o efeito das acções nos alunos. Tudo isto não decorre apenas num contexto mental, mas também se interliga a um quadro de momentos didácticos.

As decisões interactivas resultam dos pensamentos, crenças e preocupações dos professores durante o ensino. Em muitos casos, os pensamentos dos professores dirigem-se a aspectos de gestão e organização da aula, isto é, baseiam-se em factores do fluxo da aula.

Relativamente às crenças e processos interactivos de tomadas de decisões dos professores, com vista à ajuda de resposta aos maus comportamentos dos alunos, a maior parte dos estudos reportam-se aos processos mentais e estratégias de planeamento dos professores. Estes estudos apresentam outra particularidade: são feitos, em sua maioria, com professores experientes, aparecendo muito pouco com professores em início de carreira.

Ainda dentro do objectivo de sabermos o quanto é importante as tomadas de decisões para o sucesso pedagógico do professor, salientamos três tipos de decisões importantes relativamente à actividade docente: (a) decisões que vão de encontro ao conteúdo de ensino, tendo como função a estruturação desse processo; (b) decisões relativas à conduta do aluno, tomadas durante interacção; (c) decisões sobre as condutas do próprio professor após a execução da aula.

Os professores têm que constantemente analisar e tomar decisões sobre as tarefas relativas aos conteúdos académicos e aos comportamentos dos alunos, para garantirem um envolvimento positivo dos mesmos, e assim haver garantias na aprendizagem, bem como um clima comportamental eficaz.

Como sustenta Clark e Peterson (1986), "o modo como o professor processa a informação e toma decisões é reflexo de um "conhecimento" proposicional, já que se pressupõe que "o seu contexto psicológico é tido como composto por uma mescla de teorias, crenças e valores parcialmente formulados sobre a sua função e sobre a dinâmica do ensino e aprendizagem". Todavia há a "ideia de que a conduta cognitiva é guiada por um sistema pessoal de crenças, valores e princípios e que é esse sistema que lhes confere sentido".

As crenças e tomadas de decisão dos professores estão relacionadas com uma cultura de escola, e sendo esta decisiva para que os professores mais experientes estejam mais vocacionados a acreditarem que os seus alunos são dignos de confiança. Isto sugere que, embora os professores pouco experientes assumam uma postura mais controladora, com o passar do tempo e a experiência, eles tornam-se menos tutoriais (Brousseau, Book & Byers, 1988).

De acordo com Januário (1992), com vista a uma melhor compreensão, utilizaremos o conceito *Decisões*, quando estiver em causa escolhas deliberadas de entre as alternativas consideradas, e *Crenças*, num sentido mais amplo, englobando as decisões de ensino, e também outros constructos, que não representam decisões efectivas, que representam o assumir de situações relativas à conduta do professor e que se tornem relevantes para o estudo.

Esta ideia reporta-nos para a análise do professor reflexivo, que constrói a sua acção através do seu pensamento, valores, crenças e decisões, elaborando o seu saber prático no decorrer da sua acção profissional.

3.3– Os Problemas Práticos, Dilemas, e as Condições de Trabalho dos Professores

Defende-se que o termo *conhecimento prático dos professores* tem uma considerável semelhança com crença. Este conhecimento, para Johnson (1987), é mais do que cognitivo, e relaciona-se também com a forma como a pessoa interage fisicamente com o ambiente. Yinger (1987) afirma que este conhecimento pode ser inseparável da acção concreta na sala de aula, ou seja, emerge durante a acção.

Elbaz (1983) constatou que o conhecimento prático abrange cinco domínios estruturadores da actividade docente:

1 – conhecimento de si mesmo;

2 – conhecimento do meio;

3 – conhecimento do conteúdo a ensinar;

4 – conhecimento do currículo;

5 –conhecimento do processo de instrução.

Num estudo de caso, a autora fez observações prolongadas e entrevistas a uma professora, chegando assim à conclusão que o seu conhecimento prático se encontrava estruturado por três princípios: *a regra prática*, que pretende esclarecer sobre o quê e como se procede em situações de prática; *o princípio prático*, que conjuga a teoria e a prática resultante da experiência pessoal; *a imagem*, que é um quadro mental elaborado pelo professor, conjugando valores, sentimentos e crenças de ensino.

Pacheco (1996) sustenta que é possível contextualizar o modelo de pensamento e acção do professor em três aspectos fundamentais: o contexto psicossocial, a dimensão da cognição, e os momentos de actuação do professor.

O domínio do contexto psicossocial é onde se integram todos os processos mentais que permitem estabelecer a relação entre o pensamento e a acção do professor, como por

exemplo: as crenças, os dilemas, os juízos, os constructos, e as teorias implícitas. É aqui que centraremos o nosso estudo; na realidade, acreditamos que as crenças dos professores afectam a sua percepção, interpretação e juízos, as quais podem ter consequências importantes naquilo que se faz na aula (prática), relativamente à indisciplina, bem como à sua prevenção.

A *dimensão da cognição* é o aspecto que engloba o modelo de processamento de informação e o da tomada de decisões. Enquanto, no primeiro, o indivíduo é visto como um "processador activo de informação", concebendo uma visão de ensino como um "processamento clínico" de informação, onde o professor é comparado com o médico que diagnostica, prescreve e resolve problemas; no segundo modelo, a interacção mente/acção é posta em evidência, e o professor, para além de ser um processador activo de informação, é entendido como alguém que toma decisões e observa o efeito da sua acção sobre os alunos.

A *dimensão dos momentos de actuação* está relacionada com os três momentos didácticos da actuação do professor: as decisões pré-activas, decisões interactivas e as decisões pós-activas. Mais concretamente: os factores intervenientes na planificação do professor, assim como o tipo de planificação que ele realiza; os modelos utilizados pelo professor para descrever o processo de planificação e a relação que possa existir entre a planificação e a prática da aula.

Parece-nos que é através das relações interactivas existentes entre as crenças e as práticas de ensino, das experiências vividas e do modo como vão sendo resolvidos os conflitos e dilemas existentes nessas experiências, das interacções que o professor estabelece com os outros e com os múltiplos contextos em que se vai situando, que ele vai construindo e modificando o sentido que atribui à realidade da aula.

Podemos dizer que o modo como o professor enfrenta uma situação didáctica depende muito da sua própria crença sobre tal situação, a partir da qual a interpreta e lhe atribui significados, assim como dos momentos de decisão em que se enquadra.

É certamente através destas interacções e experiências que os professores podem modificar o significado e sentido que atribuem à Educação Física, tentando melhorar as aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo que criam um clima favorável e que lutam para a prevenção da indisciplina ou para a resolução da mesma quando ela existir. Nesta linha de pensamento, cremos que os professores adoptam práticas de ensino, contribuindo para um bom controlo disciplinar por parte dos professores e pela melhoria dos comportamentos indesejáveis dos alunos.

Também Doyle (1986) nos diz que a complexidade da sala de aula decorre de um conjunto de factores presentes no acto de ensino, de que se destacam a multidimensionalidade, a simultaneidade, o imediatismo, a imprevisibilidade e ainda o carácter público dos acontecimentos da aula. A sala de aula pode ser vista como uma unidade ecocomportamental, composta por segmentos que regulam e circunscrevem os processos de pensamento e acção, dos professores e alunos.

No estudo relativo à tarefa de ensinar, tem aumentado o interesse, nas diferentes propriedades, que definem a classe, ou seja, o todo da sala de aula. Muito do trabalho que tem vindo a ser feito toca fundamentalmente nesta questão do envolvimento da sala de aula ou do ginásio e das consequências que essa estrutura determina, para que se perceba a natureza da tarefa de ensinar.

Contudo, sabe-se que os professores são portadores de valores e crenças que, ao interagirem com o programa e algumas condutas de escola, lhe modificam as intenções, mas nem sempre no sentido desejado.

Henkel (1991) sustenta que a responsabilidade de gerir uma aula inclui o ensino de tarefas, a revisão de estratégias e a intervenção na conduta dos alunos, não se podendo também ignorar aspectos comportamentais, nomeadamente a frequência de comportamentos motores, a socialização e a integração do aluno em actividades de grupo.

Graça (1997) referencia que os estudos ecológicos divergem normalmente em duas linhas de investigação: - uma que toma como referência dominante a gestão da sala de aula e, outra, que se desenvolve em torno da transação académica.

Nos aspectos referentes à gestão da sala de aula, o mais importante é a manutenção da ordem na aula, essencial para o trabalho da turma, encarada na sua dimensão social:

"the substance of the management function, in contrast to instruction, is the classroom group, and the primary focus of the teacher in the pursuit of order is setting creation and maintenance rather than individual behavior" Doyle (1986, p.396).

Os autores do programa de investigação sobre o conhecimento da sala de aula vêem a actividade como unidade básica da organização da sala. As actividades são segmentos da aula identificáveis pelas coordenadas de cena. A este respeito, Doyle (1986) discrimina:

1) as fronteiras temporais, incluindo uma duração e um momento próprio;

2) a conformação do meio físico, incluindo a forma do local da actividade, o número e o tipo de participantes, a disposição dos participantes no espaço funcional e os materiais disponíveis;

3) o conteúdo focado no segmento;

4) o programa de acção desse segmento, que define, por um lado, as estruturas de participação e comunicação, nomeadamente a ordenação e a estrutura dos comportamentos adequados à actividade e, por outro lado, a sua componente substantiva, que diz respeito às tarefas que os alunos devem realizar nesse período.

A segunda linha de investigação, centrada sobre a transação académica, tem como ponto de referência o conceito de tarefa. Do ponto de vista ecológico, o conhecimento da sala de aula e a tarefa referem-se à forma como está estruturado o trabalho dos alunos e, ao mesmo tempo, ao ajustamento que se preconiza para o confronto cognitivo dos alunos com as exigências académicas.

As tarefas situam-se no interior das actividades da aula, definem o carácter dos contactos dos alunos com o currículo e organizam o seu pensamento acerca da matéria. De acordo com Doyle (1983, 1992), a tarefa é constituída por três componentes essenciais:

1) o objectivo, ou fim enunciado a alcançar, que, de uma forma geral, agenda um produto que resultará do trabalho dos alunos;
2) o espaço do problema, ou conjunto de condições e recursos (informações e instrumentos) disponíveis para realizar a tarefa;
3) as operações (pensamentos e acções) envolvidas na conjugação e uso dos recursos para alcançar o objectivo enunciado.

Carreiro da Costa (1988) refere que não se retira qualquer benefício da execução de uma tarefa, cujo grau de dificuldade seja susceptível de levar à acumulação de demasiados erros.

O tempo na tarefa apresenta uma correlação positiva com as aprendizagens dos alunos (Pieron, 1986; Pimentel, 1993). Academic Learning Time é definido como tempo de participação do aluno numa tarefa ou actividade que produza um alto nível de sucesso.

A melhor expressão do empenhamento na tarefa estabelecida pelo professor verifica-se nos alunos que ouvem com atenção e demonstram vontade de participar o quanto antes, dando o máximo de voltas possíveis, tentando corrigir execuções defeituosas. Esses são os comportamentos mais fáceis de gerir e os que melhor concorrem para a obtenção da performance dos estudantes no material escolhido (Siedentop, 1991).

Outra característica é referenciada por Doyle (1986), ao afirmar que o interesse particular para a orientação e controlo da sala de aula são as variações de tarefas e as frequências com que os professores intervêm nos comportamentos desviantes dos alunos. O autor refere que os resultados de vários estudos demostram que as diferenças nos comportamentos dos professores estão associados às características das actividades que estes elegem e não às suas preferências individuais ou ao seu estilo.

De facto, como refere Graça (1997), quando uma tarefa nova se apresenta ambígua ou arriscada para os alunos, ela pode gerar da parte destes, diversas formas de resistência: erros grosseiros, confusões e incompreensões, distracções, interrupções, lentidão, desinteresse - o que tem um impacto negativo no ritmo e na harmonia da aula, e põe em perigo a sobrevivência do programa de acção.

Do mesmo modo, quando os sistemas de gestão e instrução estão sob pressão, o professor tem que acorrer a múltiplos focos de instabilidade para garantir a viabilidade da actividade. Quando os alunos estão habituados às tarefas, elas decorram sem problemas; os alunos sabem o que se espera deles e o que têm que fazer. O lema "happy, busy and good", destacado por Placek (1983, apud Graça, 1997), ilustra a acomodação dos professores de Educação Física a uma actividade rotineira, ou ao fecho do negócio da tarefa pelo preço que os alunos bem quiserem dar.

Fink & Siedentop (1989) sustentam que trabalhar progressivamente no controlo das aulas e evitar as interrupções das tarefas contribuem para optimizar o tempo das aulas e rentabilizar o tempo académico.

Good & Brophy (1994) afirmam que os gestores eficazes realizam simultaneamente mais de que uma tarefa. Por exemplo, quando circulam no espaço da aula, interagem com os alunos individualmente, sem se desligarem do resto da turma. De uma maneira geral, mantêm as tarefas de rotina e respondem às necessidades pessoais dos alunos sem interromper o desenvolvimento das actividades da turma.

A aula é um espaço público com uma sequência de acontecimentos testemunhados e julgados por uma larga porção de alunos. Quando o professor não nota que um aluno está a desrespeitar qualquer regra, quando repreende um aluno que está inocente, a classe tira ilações da actuação do professor, da sua competência, consistência, justiça, e isso pode gerar um mau comportamento geral da turma ou de determinados alunos.

Numa revisão de cem estudos sobre os problemas sentidos pelos professores no ensino geral, Veenman (1988) conclui o seguinte: 1) Não há grandes diferenças entre os professores do ensino elementar e os professores do ensino secundário; 2) Os professores principiantes e os professores experientes, ainda que tenham preocupações comuns, elas aparecem focadas de formas bem diferentes.

A preocupação prioritária da maioria dos professores sem experiência centra-se nos problemas disciplinares. Para os professores mais experientes, esta preocupação aparece apenas em quarto lugar. Motivar os alunos, lidar com diferenças individuais (níveis diferenciados) e avaliar os alunos são os três problemas que aparecem em seguida, no quadro de preocupações dos professores principiantes.

Para os professores experientes, as preocupações mais relevantes têm que ver com os factores profissionais, como: posição social insatisfatória, demasiadas obrigações administrativas, incerteza sobre o sucesso como professor.

Placek (1984) verificou que os comportamentos de disciplina dos alunos e as decisões práticas representam os dois maiores factores que mais influenciam o processo de planeamento. As maiores preocupações situam-se nas decisões sobre as actividades a ensinar, o material disponível, e como gerir e organizar a classe.

Deste modo, achámos importante englobar no nosso estudo este tema que vai de encontro à visão que os professores têm sobre a forma de encararem a profissão docente e, especificamente, os problemas disciplinares ligados à actividade de ensino.

No estudo iremos observar as preocupações práticas dos professores em relação à forma como fazem a "gestão e organização" das práticas, relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos.

O papel do professor como intérprete da prática é o de assumir compromissos de forma a levar a cabo a sua actividade diária, da forma como a sublinhou Yinger (1986, p.119): - "o essencial da prática é pôr o conhecimento em funcionamento, usar o que se conhece para a realização de algo".

Pacheco (1993) refere que o paradigma do pensamento do professor originou diversas investigações para analisar a diversidade do conhecimento prático que os professores elaboram no seu quotidiano. Embora tenha sido conceptualizado de várias formas, tem ainda assim um pressuposto comum: uma teoria prática orientada para a acção.

Quando se fala dos problemas da actuação prática dos professores, estão inerentes as situações problemáticas que normalmente se designam por dilemas, que, como nos diz Zabalza (1994), são constructos descritivos, próximos à realidade e referentes a actuações concretas dos professores, que rompem a linearidade da conexão pensamento/acção. Zabalda enumera quatro postulados, geralmente aceites no estudo do pensamento dos professores, a saber:

1) O dilema reflecte bem a ideia de imediatismo e ilogicidade da situação "classe" e do particular afrontamento que o professor faz na sua aproximação à aula. A fase pré-activa espelha a intencionalidade racionalmente configurada, sendo, geralmente, um discurso internamente congruente. Na fase interactiva, essa racionalidade intrínseca do discurso decai: a acção do professor é mais imediata, mais "real" e, portanto, está mais sujeita à influência de condições variáveis e dialecticamente presentes no processo instrutivo.
2) A gestão prática da aula, não só a nível específico, mas também a nível geral, é uma tarefa problemática. A forma habitual de encarar esta complexidade consiste em aplicar estruturas de simplificação sobre o universo de dados que constitui a realidade multidimensional da classe e da vida da aula.
3) O sentido do "problemático", como componente básica da gestão do ensino, volta a relacionar o trabalho dos professores com aquilo que é a perspectiva prática dos profissionais em geral (a forma basicamente reflexiva, mas utilitária, como os profissionais abordam a "complexidade", a "incerteza", a "instabilidade", a "singularidade" e o "conflito de valores" - características que conotam o espaço das profissões práticas).
4) Esta ideia de ensino como gestão profissional de espaços problemáticos volta a situar-nos diante do "leimotiv" básico do paradigma: o professor é um profissional racional. E

é-o, não só porque é bom e desejável que o seja, mas porque, entendido o ensino como contexto prático (complexo, incerto, instável...), no qual o profissional vai resolvendo dilemas práticos (uns mais ligados ao imediato, outros mais vinculados ao sentido geral das acções instrutivas), a reflexibilidade aparece como uma condição profissional necessária.

Com estes quatro pontos fica esclarecido o sentido e importância do estudo dos dilemas no âmbito do pensamento do professor.

Portanto, os dilemas são situações problemáticas que os professores enfrentam todos os dias, quer a nível do pensamento, quer a nível do decorrer da prática lectiva, surgindo como ponto de tensão que o professor resolve e a partir do qual toma decisões; ou, como sustenta Gimeno (1988):

"Os dilemas e as subsequentes perspectivas activas que se estruturam acerca dos conteúdos não são posições estritamente dicotómicas perante os quais se adopte uma posição ou uma contraproposta de forma nítida e excluente, dado que as crenças e perspectivas dos professores não são algo muito delimitado, sistemático e estruturado com clareza, mas, como se disse ponto de tensão. O professor realiza uma representação da situação de ensino, uma forma de definir o "espaço-problema" no que podemos destinguir pontos significativos de tensão que a caracterizam e a partir dos quais toma decisões" (p.228).

Neste sentido, como refere Zabaza (1994), fala-se do professor como prático, isto é, que põe o seu conhecimento em acção em situações concretas, e fala-se do ensino como actividade exploratória, na qual se vai conjugando, em cada situação, o desejável com o possível e o conveniente.

Também uma enorme falta de material didáctico adequado às exigências curriculares da disciplina, não constituirá um factor de surpresa. Bastará constatar que no início da década de noventa (1990) a situação neste domínio, em Portugal, era preocupante e assumia aspectos gravosos, não só para os professores, limitados na sua acção didáctica e pedagógica, como para os alunos, obrigados a frequentarem as aulas em situações pouco favoráveis a um envolvimento positivo nas actividade propostas por aqueles.

Como refere Duarte (1992), os alunos mais velhos revelaram a grande necessidade da melhoria do parque desportivo nas sua Escolas como factor preponderante para a melhoria do nível das suas prestações motoras nas aulas.

No estudo realizado por Gonçalves (1993), conclui-se que as "instalações e equipamentos desportivos", a par do facto de os alunos "serem obrigados a praticarem actividades de que não se gosta" (organização curricular) constituíam os dois principais factores negativos, determinantes nas atitudes e comportamentos disciplinares inadequados desfavoráveis às aulas de Educação Física. O facto de trabalharem em simultâneo três e quatro docentes , no mesmo espaço (pavilhão ou espaços descobertos), a inevitável poluição e confusão daí advinda, bem como a "pobreza" e insuficiência do material posto à sua disposição nas aulas, foram as principais razões justificativas apresentadas pelos alunos.

Assim, os resultados de Fraga (1994) vão de encontro ao estudo anterior. Em sete escolas envolvidas no estudo, as que possuíam melhores instalações apresentavam uma percentagem mais elevada de alunos praticando maior número de actividades desportivas; o gosto pela disciplina aparecia intimamente ligado ao factor da pobreza de instalações e material; mais de 60% dos alunos participantes, e em especial os rapazes, apontavam este como o principal factor negativo das suas aulas de Educação Física.

Os alunos responderam, ao serem inquiridos sobre a questão "se mandassem na Escola quais as medidas que tomariam para melhorarem a Educação Física", em primeiro lugar, "que construíam e melhoravam as construções existentes" (para as raparigas esta seria a segunda medida que tomariam, já que a primeira seria adquirirem mais e melhor material didáctico...).

A análise feita a estes estudos leva-nos a admitir que os professores de Educação Física e os alunos partilham das mesmas crenças e atitudes perante as condições dos professores e alunos, assim como no que se refere aos factores fundamentais ligados à organização e gestão do "*tempo programa, instalações e equipamentos*", que contribuem, em grande escala, para o sucesso de ambos, no que respeita ao ensino/aprendizagem e comportamentos de disciplina.

CAP. IV – A Investigação na Sala de Aula

Apresentam-se neste capítulo as principais orientações da investigação no estudo da sala de aula, da experiência à formação profissional docente, a importância dos aspectos da ordem e aprendizagem, bem como de gestão e organização da aula, no comportamento de indisciplina do aluno.

4.1 - O professor

4.1.1 - O papel do professor

A segunda metade do século XX trouxe consigo transformações sociais, económicas e culturais que obrigaram à expansão do sistema de ensino e a novas necessidades de recrutamento de professores. A adaptação às novas realidades suscitou o progresso das Ciências da Educação, e determinou uma alteração do conceito de professor (Estrela 1991).

Hoje procura-se afirmar o professor como um profissional, como um especialista, um indivíduo qualificado e possuidor de saberes próprios, para o exercício de uma função específica. Toda a complexidade a que temos assistido na profissão docente, patente na tendência acentuada para a polivalência e a pluridisciplinaridade, exige dos docentes o desenvolvimento e aperfeiçoamento de uma grande variedade de competências de ordem cultural e pedagógica e de índole pessoal e social. Hoje, mais importante do que transmitir conhecimentos, técnicas de trabalho, ou "receitas", deve-se de formar indivíduos capazes de inovarem, capazes de criarem em face de situações que nunca existiram e que são inteiramente novas.

É evidente que, para atingir este objectivo, o professor deve preocupar-se mais com os processos de aprendizagem e com a descoberta de significados do que propriamente com a aquisição de conhecimentos estáticos (Maslow s/data).

Admite Almeida (1997) que o progresso da educação depende em grande medida das competências profissionais, das qualidades humanas, pedagógicas e profissionais dos professores. Sejam quais forem as inovações introduzidas no processo ensino-aprendizagem, as atitudes, os valores, as funções e as qualificações dos professores terão sempre um papel fundamental. Estes constituem a mola real do processo educativo, e podem ser considerados como elementos-chave no funcionamento da escola e no êxito ou fracasso de todas as políticas educativas.

Carita e Fernandes (1997) referem que "o modo como o professor lida com as suas próprias emoções, a capacidade de as reconhecer, de falar delas, de as relativizar, de as distinguir da acção, de, adequadamente, as controlar e o incentivo, o espaço que abre aos alunos para que vivam igual experiência, pode construir uma importante ajuda para o desenvolvimento dos processos de auto- regulação emocional dos alunos."

Estrela (1994) refere que o professor, ao ser intérprete dos fins e objectivos da educação, tem de adaptar o currículo oficial aos condicionalismos de ordem institucional e aos condicionalismos de ordem interpessoal, decorrentes das características concretas dos alunos que lhe são confiados, jogando com as margens de liberdade que lhe são concebidas pela instituição e pelos professores. O professor torna-se, assim, essencialmente num decisor, que tem de partir da análise da situação, ponderar as alternativas que se lhe apresentam, bem como antecipar as suas eventuais consequências. Se é fácil formalizar um

esquema de tomada de decisão, podemos concluir que o difícil é pô-lo em prática em situações tão complexas e mutáveis como é a sala de aula.

O professor, que nem sempre pode estar atento aos problemas individuais de cada aluno no sentido de explorar e apoiar as suas necessidades, fica, porém, inquietado com os problemas que impedem a aprendizagem, já que os professores só são credíveis quando ensinam. Os professores sentem também, por vezes, incapacidade para resolverem e assumirem alguns problemas relacionados com a indisciplina que têm na aula, por alguma insegurança, ou também por não sentirem clima de confiança no grupo disciplinar e na escola.

O professor tem que actuar como um "agente activo"; ele não pode ser um funcionário meramente executor de ordens provenientes do sistema educativo. Como reformador de mentalidades, ele deverá estar sempre atento aos problemas da comunidade em que se insere, orientando o seu trabalho pelas necessidades e aspirações dessa mesma comunidade, numa perspectiva de transformação positiva, orientado, assim, por uma reflexão crítica da realidade social e educativa.

Ao professor não basta ser competente nas matérias da sua especialidade, da sua área disciplinar, ou possuir competências didácticas conjugadas com uma boa formação científica-educacional. Como diz Patrício (1988), é necessário um "professor-homem-de cultura", um "professor cultural". Este terá de possuir uma formação científica, pedagógica, técnica, artística e cultural mais flexível, mais aberta, mais plástica, mais personalizada e personalizadora.

Como defende Graham (1992), o professor, no momento em que os alunos praticam comportamentos indesejáveis, deve ter a atitude baseada num sistema misto de prevenção e acção, ou seja, um misto de punição momentânea e desenvolvimento da consciência do aluno sobre as regras que deve cumprir. Para que tal aconteça, o autor recomenda:

- não tomar as questões disciplinares como questões pessoais;

- é necessário reequilibrar-se emocionalmente para depois lidar com os comportamentos dos alunos;

- as intervenções são mais eficazes quando se conversa com um pouco de privacidade;

- no momento em que o mau comportamento surge, deve-se ser discreto, chamar o aluno e ter uma breve explicação relativamente àquilo que o aluno deve fazer. É importante ocupar os demais alunos para que não se apercebam do acontecimento;

- o mais eficaz é chamar o aluno pelo nome, explicar qual a regra que está a ser violada, e pedir para que o aluno fale e explique por que ocorreram os incidentes, de modo a que o professor conheça a visão que o aluno tem dos acontecimentos. Devem-se evitar situações embaraçosas, e apenas pedir a versão do aluno quando o professor o conhecer bem;

- ao terminar o diálogo com o aluno, o professor deve concluir informando o mesmo da consequência pré-determinada para esta violação: uma anotação, um período fora da tarefa, uma perda de tempo livre etc...

- parece ser mais eficaz, quando o professor consegue pensar no momento da conversa antes que ela ocorra. Professores experientes também se sentem por vezes incomodados com os maus comportamentos dos alunos, mas quase sempre têm a capacidade de se controlar e efectuarem com calma, adquirindo com isso melhores resultados;

- o aluno precisa de compreender que o que está a ser posto em causa é o seu mau comportamento, e não a sua pessoa. Mesmo que um aluno apresente mau comportamento, a sua dignidade deve ser preservada.

Burbules (1994) explica que a autoridade legítima do professor tem limites claros. Sugere ainda que os professores podem exercer a sua autoridade, fazendo pedidos aos

alunos, permitindo privilégios, e seleccionando tópicos que sejam compatíveis com os interesses e habilidades daqueles.

Também Hardy (1996) pôs em evidência que, antes de reagir a um incidente de indisciplina, o professor deve tentar compreender o aluno e as razões reais que o levaram a comportar-se fora dos limites definidos.

Curwin & Mendler (1983) referem que a maior causa do aborrecimento dos professores é a acção dos alunos com comportamentos de indisciplina.

Efectivamente, generalizou-se a convicção de que os professores devem ser mais dotados, do ponto de vista moral e intelectual. O desempenho do papel de educador exige que o professor seja mais virtuoso do que as pessoas comuns, mesmo do que os próprios pais com quem partilham as tarefas educativas (Carita e Fernandes,1997).

O professor e o aluno devem trabalhar como parceiros para desenhar um ambiente conducente a uma aprendizagem produtiva (Ennis, 1995).

A relação professor-professor exerce uma força e motivação primordial sobre o clima da escola. A necessidade de trabalhar em equipa é fundamental, porque na escola de hoje não pode existir total independência do professor; têm de existir fortes relações interpessoais e profissionais entre os professores, que se traduzam com naturalidade, num clima de compromisso e confiança, que favoreça as decisões colectivas e acções coerentes perante os alunos, tornando-se este um factor de prevenção para a indisciplina.

Na relação professor-aluno, há que ter em conta a sua assimetria. Os alunos são obrigados por lei à escolaridade obrigatória até aos 16 anos (9ºano de escolaridade), o que traduz que os nossos jovens são educados e socializados através do nosso sistema educativo. Existe uma grande diferença de poderes entre ambos; o aluno hipoteticamente tem o papel de submissão, o professor é adulto e dirige a acção educativa, representando autoridade e competência de ensinar. Deste modo, o professor determina o que aprendem os alunos,

estimula a aprendizagem, e é responsável pela planificação dos conteúdos, avaliando e analisando necessidades de aprendizagem.

Para manter a ordem, ele supervisiona a dinâmica da aula, regula conflitos, mantém as normas da aula e intervém preventivamente para que não surjam problemas de indisciplina.

4.1.2 – A formação de professores

Na sociedade actual, assiste-se a uma aceleração das transformações políticas económicas e sociais, que se faz acompanhar de uma crise de valores, tornando mais complexa a tarefa da educação das novas gerações, abrindo, concomitantemente, desafios mais exigentes ao sistema educativo e à formação dos seus agentes. A formação de professores, como subsistema do sistema socioescolar em que se insere, deve "desempenhar um papel fulcral no processo da sua adaptação às mudanças, no melhoramento da qualidade de educação e do nível cultural das populações" (Martins, 1988).

Sobre a importância da formação inicial, Locke (1982) refere que a mesma inclui todas as operações utilizadas na preparação do professor para entrar na carreira do ensino, mas muitas investigações sugerem que a formação inicial de professores não se mostra suficientemente forte para alterar as influências desenvolvidas durante o período de "socialização antecipatória" (Lawson, 1982; Feiman-Nemser, 1990). As concepções formadas antes do ingresso nos cursos de formação, através do seu longo aprendizado por observação Lortie (1975), são fortemente retidas, e muito resistentes aos esforços de as alterar (Pajares, 1992).

No que se refere à formação inicial na disciplina de Educação Física, Fernandez Balboa (1991) verificou que os formandos tinham muitas dúvidas acerca do que deviam fazer relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos ou quão efectivas eram as suas acções. Têm dificuldade em perceber o que poderia ter causado o mau comportamento ou como o poderiam ter evitado. Esta realidade sugere que, no caso de estagiários, dado o seu estádio de desenvolvimento, não são capazes de reflectir de uma forma descentrada nem nas causas de mau comportamento, nem nas consequências das suas acções sobre alunos problemáticos. Eles estão mais preocupados com a sua própria actuação do que com o impacto da sua intervenção no ginásio ou na sala. Isto poderá também significar que a maior parte destes estagiários vivam emocionalmente o mau comportamento e o sintam como uma séria ameaça à sua actuação como professores.

Numa perspectiva mais abrangente, a formação de professores terá de ser vista como um processo contínuo, onde o professor continua a formar-se ao longo da sua vida, constituído por sucessivas etapas, contrariamente às concepções mais tradicionalistas e conservadoras que lhe atribuem apenas a fase da formação inicial (Aleman, 1987).

A importância do domínio de formação de professores decorre principalmente do papel imprescindível que os professores desempenham na qualidade do sistema educativo e na força desse mesmo sistema. A formação deve, pois, promover e garantir a dignificação da profissão (Nóvoa, 1989, 1991).

A este propósito, também Sá (1994) acentua que o discurso da formação de professores deve evitar "dogmatismos falaciosos", porque aquela tem como objecto um saber- fazer complexo, o do processo ensino- aprendizagem, que, embora objecto de

inúmeros estudos, apresenta ainda e sempre variáveis por desvendar, e facetas novas por revelar.

Este tipo de discurso deverá ser questionador, com um sentido exploratório e crítico, procurando e avaliando as respostas para os problemas e as necessidades dos professores, que, diariamente, são confrontados com a tarefa do sucesso escolar.

Patrício (1989) refere-nos que os professores, na sua formação, devem ter garantias do equilíbrio efectivo dos três vectores da educação escolar geral:

- o da formação geral curricular;
- o da formação específica curricular;
- e o da prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres por meio de actividades extra- curriculares.

Nóvoa (1991) sustenta que os modelos profissionais da formação de professores deverão contemplar os seguintes eixos:

- contexto ocupacional;
- natureza do papel profissional;
- saber profissional;
- natureza da aprendizagem profissional;
- currículo e pedagogia.

Para Bento (1992), a formação de professores deve assentar no esclarecimento das seguintes três dimensões:

*como estabelecer, em face das condições dadas, uma relação pedagógica, ou seja, um grupo de aprendizagens produtivo (competência "social");

*o saber necessário sobre os parceiros, sobre a sua educação, formação e socialização (bases para a competência "social");

*aquilo que os parceiros vão aprender com o pedagogo (competência "cultural").

Além disso, este autor acrescenta que a formação de professores tem ignorado, muitas vezes, o desenvolvimento pessoal e também não tem valorizado a articulação entre a formação e os projectos das escolas. O autor entende que estes dois factores inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente.

Nóvoa (1989) argumenta ainda que a actual situação da formação de professores em Portugal é preocupante, na medida em que se verifica a inexistência de uma rede nacional de formação de professores, que assegure uma articulação efectiva entre as diversas instituições e que contribua para uma desejável coerência neste campo.

Carreiro da Costa (1991[a]) sustenta que na Educação Física, a formação inicial não tem fugido à regra geral dos indicadores globais que tem vindo a caracterizar a formação de professores em sentido amplo. A proliferação de modelos que se vêm verificando nesta área disciplinar faz do nosso país um autêntico laboratório de experiências, em que estas se sucedem umas às outras, iniciando-se frequentemente uma nova experiência sem concluir a anterior, e sem nunca existir o cuidado de avaliar os resultados.

Se bem que a formação dos professores se faça ao longo da sua vida (Fernandez Balboa, 1991), Estrela (1994) refere, no entanto, que o contributo decisivo da formação

inicial se concretiza na aquisição de competências de carácter didáctico e no âmbito das matérias de ensino.

A organização da aula e a disciplina deverão também merecer a atenção da formação inicial, reforçando a ideia de que, desde os primeiros anos nos programas de formação, se faça a incorporação de estratégias específicas de gestão para lidar com comportamentos agressivos e não participativos. Fazendo isso, os programas prepararão melhor os professores estagiários e, quando forem para o ginásio, estarão mais preparados, não apenas para lidar, mas também para prevenir estes tipos de mau comportamento.

Importa referir que a formação inicial deve reflectir e interpretar a experiência escolar anterior dos estudantes, particularmente no respeitante à formação em Educação Física, pois, como nos diz Lawson (1991), os futuros professores nem sempre estão convencidos de que a aprendizagem dos alunos constitui o principal objectivo da Educação Física. Na sua pesquisa relativa ao "currículo oculto" em Educação Física, Bain (1982, 1990[a]) descreve os programas de formação de forma pouco lisonjeira; ambos parecem ser inconsequentes e "inofensivos" para os estudantes.

4.1.3 – A Experiência Profissional

A experiência profissional é um dado fundamental na análise do comportamento, porquanto ela interfere em todos os domínios da sua acção.

A falta de segurança, a menor capacidade de controlo dos seus alunos e a menor eficácia na prevenção dos problemas são os ingredientes que favorecem, contra o desejo dos jovens professores, os comportamentos inadequados dos seus alunos. Estes ousam ultrapassar mais facilmente os limites tolerados. O stresse assim provocado e a falta de

maleabilidade e sistematicidade de regras e rotinas explicam a propensão para comportamentos extremos e para a forma como contemporizar com comportamentos inaceitáveis ou impor castigos mais facilmente (Fink & Siedentop, 1989).

Fink & Siedentop (1989), num estudo realizado sobre desenvolvimento de rotinas no início do ano lectivo, classificaram os grupos de professores da seguinte forma:

*Professores em início de carreira – professores no primeiro ano de serviço.

*Professores com experiência intermédia – professores com nível intermédio de experiência, de três a cinco anos de serviço.

*Professores com experiência – professores entre doze e mais anos de experiência.

Fernandez Balboa (1991) refere que, no caso dos professores pouco experientes, num estádio primário de desenvolvimento, eles não são capazes de reflectir nem nas causas de mau comportamento nem nas consequências das suas acções sobre alunos problemáticos. Estes professores, no que respeita à Ed. Física, têm problemas em estabelecer ou reforçar regras, por exemplo, no que respeita ao equipamento do ginásio. Também, dada a natureza da Ed. Física (o movimento, o contacto físico e a componente competitiva de algumas modalidades), os alunos podem sentir-se mais encorajados a exibir agressividade. Estes professores têm problemas em prevenir e canalizar, de uma maneira positiva, o comportamento agressivo de alguns dos seus alunos.

A literatura tem consistentemente tratado a complexidade da gestão das salas de aula. Alguns factores importantes que provocam esta complexidade são:

*os estudantes notam a falta de capacidade de controlo e de ensino.

*muitas acções ocorrem de imediato

Evertson (1989) sustenta que os professores em início de carreira consomem as suas energias fundamentalmente para encaixar e preservar o "status" da aula. Estes professores têm necessidade de um investimento pesado ao nível de organização, comunicação e gestão da aula, para assim conseguirem identificar os elementos de vida do sistema da aula, que têm de ser considerados e mantidos como tal.

É notório que os professores em início de carreira se preocupam mais com a sua adequação interpessoal, com o facto de agradarem ou não aos seus alunos e com o controlo disciplinar na aula.

Por outro lado, Evertson (1989) diz-nos que "o professor principiante" se move de um ambiente cheio de vida para outro, que espera com ansiedade e antecipação. Esta transição pode vir a ser problemática, não por falta de sabedoria ou por falta de plano de aula, mas por falta de experiência no planeamento da organização, e na implementação dos sistemas sociais e académicos, nos quais a vida da aula ocorrerá.

Através do estudo realizado por Cloes, Demblon, Pirottin, Ledent, & Pieron (1998), pode verificar-se que o professor inexperiente revela estar mais sensível a problemas de violência e agressão, reagindo com punição, que é normalmente o último nível de reacção dos professores. Isto deve estar relacionado à ansiedade dos incidentes em relação ao controlo da aula (Cappel, 1993).

Fernandez Balboa (1990) sustenta que dificilmente se verificam respostas preactivas nos professores sem experiência, porque estas requerem um conhecimento e compreensão dos acontecimentos que efectivamente os professores em início de carreira ainda não possuem.

Der Mars et. al (1995) compararam "professores principiantes" e experientes tendo chegado à conclusão que os professores experientes interpretam e reconhecem os acontecimentos na sala de aula com grande velocidade e exactidão. Os professores experientes passam mais tempo a ensinar, e os seus alunos passaram mais tempo a receber informação, a aprender e a iniciar uma conversa, enquanto, nos professores inexperientes, o silêncio contraposto com a confusão eram mais evidentes. Estes autores verificaram, porém, que depois de algum treino específico, os professores principiantes foram-se adaptando à organização da aula, realçando assim que é possível serem pelo menos tão efectivos como aqueles que têm vindo a ensinar há vários anos.

Doyle (1986) e Pieron (1988) referem que os professores mais experientes integram regras e procedimentos que eles, antecipadamente, pensam ao pormenor para que o sistema seja funcional. E deliberadamente ensinam esse sistema aos seus alunos. Estes professores dão continuidade às orientações dos procedimentos, por forma a clarificar e controlar muito de perto comportamentos inapropriados, que ocorram nas primeiras semanas de escola (Moskowitz & Haymam, 1976; Buckley & Cooper, 1978; Emmer et al., 1980).

Graham (1992) refere que os professores experientes também têm indisciplina nas suas aulas, porque, mesmo que a maioria dos alunos estejam envolvidos em tarefas, haverá sempre aqueles que "marcham num ritmo diferente". Deste modo, é necessário que os professores mantenham a sensibilidade e a atenção para agir preventiva e atempadamente, ou que tenham a sabedoria e o discernimento para reagir à indisciplina, com a prontidão e sentido de medida, que as características da situação e dos envolvidos exigem ou requerem.

4.2 – A sala de aula

4.2.1 – Ordem e Aprendizagem

No âmbito da sala de aulas, o professor é o organizador das aprendizagens e o estimulador do desenvolvimento socioafectivo e psicomotor dos alunos. É, portanto, um novo perfil de professor, dinâmico, interventor e reflexivo, que em nada se compadece com o professor acomodado a uma transmissão de um saber estático.

A tarefa do professor reparte-se por duas grandes estruturas organizadas à volta dos problemas da aprendizagem e da ordem. A aprendizagem pressupõe que se trabalhe sobre um certo currículo, se promovam elementos desse mesmo currículo e, ao mesmo tempo, se instale uma atitude favorável para que os alunos continuem interessados e se esforcem em aprender.

Weinstein e Mayer (1986) reconhecem que os professores, quando entram na sala de aula, têm dois objectivos: o primeiro refere-se ao "produto da aprendizagem", que se foca naquilo que o aluno poderá vir a saber ou o que será capaz de fazer como resultado da aprendizagem; o segundo objectivo refere-se ao "processo de aprendizagem", que se foca nos procedimentos, nas técnicas e estratégias que cada aluno pode utilizar na aprendizagem.

No processo de aprendizagem, também duas actividades diferentes se destacam: a primeira tem que ver com o modo como o professor apresenta determinado material, num determinado tempo e de uma forma determinada; a segunda compreende as estratégias de aprendizagem, ou seja, a forma como o aluno activamente organiza e elabora o material apresentado.

A ordem pressupõe uma função de orientação, o que contempla organizar grupos, estabelecer regras e procedimentos sobre o que é permitido, desejado ou desencorajado, interdito. Obviamente que a aprendizagem e a ordem se interrelacionam, dado que algum nível de disciplina é necessário para que a instrução possa ocorrer.

A ordem na aula significa apenas que, dentro de certos limites, os alunos seguem programas de acção necessários para que a actividade de aprendizagem seja realizada em boas condições. Deste modo, a ordem numa sala de aula é conseguida e definida segundo contextos, e, de tal forma, que cada contexto define o tipo de cada interacção que deve ser solicitada aos membros da classe.

Os trabalhos de investigação realizados no campo da gestão da turma por Kounin (1977) e Evertson (1989) vieram pôr em evidência uma série de competências do professor, relativamente aos comportamentos disciplinares dos alunos. Essas competências, que podem fundamentar os programas de formação dos professores, deveriam procurar desenvolver nos professores o sentido de os tornar mais aptos a estabelecerem com os seus alunos uma relação positiva, que estabeleça a harmonia e a ordem necessárias à aprendizagem e ao trabalho produtivo na aula.

Doyle (1986) refere que alguns investigadores chegaram à conclusão que a ordem e o controlo na sala de aula são preocupações dos professores, quando estão a fazer o seu plano e a sua programação de aulas, em especial em professores que estão a iniciar a sua carreira docente e que são mais inexperientes. Estes professores mostraram também muitas dificuldades em lidar com problemas fora da matéria de ensino, como trabalho administrativo e de Escola (Ennis, 1995).

Há, no entanto, duas preocupações fundamentais para o professor, tais como a tarefa de aprender e a tarefa de disciplinar - o que obriga a dois níveis de análise: a análise da aprendizagem, que diz respeito ao processo individual da aquisição de conhecimentos, e a análise da disciplina/ordem, que diz respeito às propriedades do sistema social, que precisa de ser tratado numa linguagem de processo grupal.

"Obviously the tasks of promoting learning and order are closely intertwined: Some minimal level of orderliness is necessary for instrution to occur and lessons must be sufficiently well constructed to capture and sustain student attention. Indeed, the tasks exist simultaneously so that a teacher often faces competing pressures to maximize learning and sustain order. In many instances, actions toward these ends are complementary. For example, monitoring individual progress on seatwork can afford opportunities for corrective feedback, and the proximity of the teacher can prevent inappropriate and disruptive behavior from starting. At other times, tensions can exist when, for example, attending to na individual student's questions slows down the pace of classroom events or the problems of controlling a particular group of students prevent a teacher from covering parts of the curriculum" (Doyle, 1986, p 395).

4.2.2 - O primeiro dia de aulas

O professor vive sobre a pressão de promover a aprendizagem, sem, contudo, desestabilizar a disciplina na classe. Em muitas situações, as suas acções são complementares (por ex: quando está a orientar e a coordenar o trabalho individual, a sua proximidade aos alunos leva a que se previnam situações de indisciplina e comportamentos inapropriados na sala de aula); outras vezes as tensões podem surgir quando o professor, ao

tratar de questões do foro individual, determina um abrandamento do ritmo para toda a classe, o que leva a uma dificuldade de controlar os alunos ou um determinado grupo de alunos e a aumentar a incapacidade do professor em prosseguir na apresentação da informação.

Todos os anos, os professores vivem experiências diferentes, mesmo quando os seus alunos são os mesmos dos anos anteriores. O primeiro impacto do início do ano, o relembrar ou estabelecer regras, as recomendações, a curiosidade recíproca professor/alunos, a empatia que se gera ou se confirma, são fenómenos que marcam bem o início do ano escolar (Estrela 1991).

Numa perspectiva de ordem na sala de aula e no ginásio, as primeiras aulas do ano lectivo são de importância crítica. Durante este tempo, a ordem é definida e os procedimentos que sustentam essa ordem são perfeitamente clarificados.

Os professores precisam de ganhar a atenção dos estudantes durante as aulas, e é importante que todo o ambiente seja favorável, sem barulho e perturbações.

Hayman e Moskowitz (1975), Siedentop (1991) afirmam que aquilo que um professor faz logo no primeiro dia de aulas vai determinar, a longo prazo, a sua efectividade ao longo do ano. Antes que os indícios de mau comportamento surjam, o professor deve transmitir aos seus alunos as formas de comportamentos apropriados, dizer-lhes quais as regras do jogo, para que as aulas corram o melhor possível. Segundo Emmer & Evertson (1981), todos os sistemas de organização de uma aula, sejam eles bons, deficientes ou numa posição intermédia, têm um início. A maneira como os professores estruturam a primeira parte do ano lectivo tem consequências na organização das aulas, ao longo do ano.

Apesar de nos primeiros dias de aulas não se verificar grande desigualdade na maneira como decorrem as aulas, a partir da terceira semana, se o professor não se preocupou em estabelecer com os alunos as normas de funcionamento e respectivos procedimentos punitivos em caso de desrespeito por essas normas, verifica-se que há deterioração na forma de comportamentos dos estudantes, principalmente no falar e criar elementos perturbadores na aula.

Como nos diz Estrela (1994), a recolha cuidadosa das primeiras impressões que levam a tentar adivinhar o que está reservado a uns e a outros no decurso do ano, a antipatia ou simpatia que se gera ou se confirma, as primeiras etiquetas, são alguns dos fenómenos que marcam o início de cada ano escolar e que são bem conhecidos de todos.

É problemática a forma como os professores manifestam as suas intenções sobre as condições de trabalho, a atitude perante a disciplina ou o controlo da classe.

O professor deve garantir e assegurar as condições necessárias para que todos possam expressar-se e intervir, não só no domínio dos conhecimentos que estão a ser trabalhados, como também no dos sentimentos e emoções que devem ser objecto de atenção.

Contudo, é importante que os professores adoptem uma atitude coerente face aos problemas de aprendizagem e de disciplina. Antes de reagirem a qualquer incidente disciplinar, o professor deve tentar compreender o aluno e as razões reais que o levaram a comportar-se fora dos limites definidos.

"Teachers must also establish credibility early in the school year and then maintain it thereafter. Because many students have experienced discrepancies between what adults preach and what they practice, such students will doubt or even discount what a new teacher tells them. Credibility is established largely by making sure that words and actions

coincide and by pointing this out to the class when necessary". (Good & Brophy, 1994, p133).

4.2.3– A organização e gestão da sala de aula

A boa organização do espaço da aula funciona como um dos principais sustentáculos que levam o professor e alunos a obterem o maior empenhamento e rendimento face ao tempo de instrução.

Organizar bem os materiais minimiza a desestabilização da aula e das tarefas em curso, permitindo aos professores mais tempo para dedicar às necessidades académicas dos seus alunos.

Assim, o fácil acesso ao equipamento e materiais facilita transferências entre tarefas, e preserva tempo de instrução. Além disso, as rotinas estabelecidas desenvolvem nos alunos responsabilidades para obter e devolver equipamento e materiais, rentabilizando melhor o processo ensino-aprendizagem (Good & Brophy, 1984).

Quanto à credibilidade do professor, esta proporciona uma estrutura que os alunos desejam e precisam. Os alunos têm a tendência de se adaptarem não tanto àquilo que os professores dizem, mas ao que estes esperam realmente deles. Os professores devem pensar sobre o que esperam dos seus alunos, bem como assegurarem-se de que o seu próprio comportamento está em conformidade com as suas expectativas.

Good & Brophy (1994) defendem alguns princípios sobre a organização da sala de aula:

1)- Os alunos seguirão as regras que entendem e respeitam;

2)- Os problemas de disciplina são minimizados quando os alunos estão regularmente envolvidos em actividades ligadas aos seus interesses e aptidões;

3)- A organização da aula deve pressupor a criação de um ambiente de aprendizagem produtivo, em vez de adoptar uma estratégia negativa no controlo de comportamento;

4)- O professor deve ter como objectivo desenvolver o auto- controlo dos alunos e não apenas exercer controlo sobre eles.

Locke (1995) refere que muita da alta qualidade do ensino é trabalho inovador. Manter o ensino vivo, desafiar os estudantes com diferentes necessidades, dar um cunho pessoal à orientação da disciplina é algumas vezes um trabalho criativo que convive e emerge das rotinas, cuja importância não deve ser menosprezada .

As rotinas criadas pelos professores, não só reduzem a incerteza que pode conduzir a problemas de indisciplina, mas também mantém a fluidez da aula, a continuidade da actividade e o envolvimento dos alunos na tarefa.

Good & Brophy (1984, p. 236) afirmam que o estabelecimento da ordem na aula tem um conjunto natural de recompensas e incentivos que lhe estão associados:

... a great deal of reinforcement of student behavior occurs simply as a natural consequence of perfoming that beahavior. Attention to the teacher and devotion of effort to assignments typically lead to success (correct performance), which in turn leads to high grades and feelings of satisfaction. More generally, succeeding in school and gaining the respect of teachers and peers are important goals to most students, so that any behaviors that students recognize as supporting progress toward those goals will be reinforced automatically.

As regras e rotinas da sala de aulas são necessárias para a tranquilidade, a harmonia e a eficiência das aulas, devendo ser ajustáveis ao sistema mutável de trabalho. Este sistema de regras deve ser ensinado aos estudantes nas primeiras aulas do ano escolar.

Fink & Siedentop (1989) referem que o estabelecimento de um controlo efectivo e das rotinas instrucionais no começo do ano escolar repercute-se positivamente em resultados e atitudes ao longo do ano.

Os referidos autores estudaram o modo como o sistema de regras e rotinas era ensinado: elas eram ensinadas aos estudantes em pequenas unidades comportamentais, fáceis de entender, durante as primeiras aulas. As regras mais importantes eram ensinadas como se fizessem parte integrante do currículo. Os professores descreviam os procedimentos correctos e davam oportunidade aos estudantes para os praticarem, pedindo-lhes para seguirem os procedimentos. A necessidade de corrigir ou reforçar comportamentos era naturalmente mais frequente durante as primeiras aulas. A pouco e pouco os estudantes começaram a observar as rotinas prescritas, e nessa conformidade as necessidades de intervenção do professor iam diminuindo gradualmente. Uma vez bem instaladas, as rotinas eram seguidas rapidamente e com eficiência, com pouca intervenção do professor.

Carreiro da Costa (1988) sustenta algumas condições para o sucesso no ensino, que têm que ver com a organização das aulas de Educação Física e a redução da quantidade de comportamentos de indisciplina:

1 – Tornar o tempo útil da aula o mais elevado possível;

2 – Utilizar, de forma adequada, o tempo útil, reduzindo ao indispensável os tempos de informação e de transição;

3 – Organizar o ensino de modo a:

- evitar tempos de espera prolongados;

- aproveitar ao máximo o material disponível, salvaguardando possíveis acidentes;

- tornar produtivos os tempos de espera;

4 – Fazer o controlo permanente da actividade dos alunos de modo a:

- detectar as execuções incorrectas e os alunos que realizam tarefas diferentes das solicitadas;

- incentivar os não executantes;

- proporcionar os feedbacks necessários;

5 – interagir o mais possível com a totalidade dos alunos; não privilegiar, na relação pedagógica, os "melhores" ou os alunos de quem "gosta mais";

6 – proporcionar tarefas apropriadas, isto é, pertinentes em relação aos objectivos do ensino e com um grau de dificuldade de acordo com o conhecimento e o nível de prestação motora dos alunos;

7 – acreditar que todos os alunos podem aprender, diversificando as estratégias de ensino, por forma a proporcionar, dentro do possível, a cada aluno a via mais apropriada de aprendizagem;

8 – evitar utilizar a actividade física como castigo, assim como regras que excluam os participantes quando fracassam;

9 – criar um clima de trabalho positivo na classe, propondo situações de aprendizagem que incentivem, evitando denegrir os alunos, salientando sobretudo os aspectos positivos da sua actividade.

A eficácia da organização da aula apoia não só a aprendizagem académica do aluno, mas também o seu desenvolvimento pessoal e a sua responsabilidade social (Evertson, 1989).

A base de uma boa organização de aula contribui para a socialização dos alunos, pois a organização tem o seu objectivo próprio de não apenas incidir na planificação, mas em fornecer experiências de qualidade da aprendizagem para ajudar os alunos a terem iniciativa e responsabilidade pelo seu próprio comportamento e aprendizagem.

A gestão da sala de aula é definida por Arends (1995), como "os modos pelos os quais os professores organizam e estruturam as suas salas de aula, com os propósitos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo".

Para que haja uma gestão eficaz, é necessário definir-se um sistema de trabalho adequado ao contexto, comunicar as regras de funcionamento de uma forma clara e precisa, fazer demonstrações, dar "feedebacks" na altura própria, ter uma boa visão do trabalho de toda a turma (boa colocação do professor), garantir o envolvimento dos alunos na tarefa , não perder tempo nas transições das tarefas - tudo isto com vista à diminuição de comportamentos inapropriados dos alunos (Doyle, 1986; Evertson, 1989).

Pièron (1984) tornou claro que o ensino da Educação Física se tornou mais fundamentado através da observação e investigação, nomeadamente da organização e gestão da sala de aula ou ginásio.

Alguns factores importantes contribuíram para as seguintes conclusões:

1 - O tempo gasto na prática de uma tarefa é considerado como um vínculo entre o processo de ensino e os resultados apresentados pelos alunos. Na Educação Física foi observado que o tempo de empenhamento do aluno é relativamente pequeno, dado que os alunos passam pouco tempo directamente envolvidos na tarefa;

2- existem problemas metodológicos diversos consoante as actividades, no que diz respeito à maior ou menor quantidade de tempo em actividade motora;

3- quando aumenta o tempo de espera, aumenta também a ocorrência de comportamentos fora da tarefa. Os estudantes gastam apenas 1/3 do tempo apenas em actividade motora (Anderson, 1974; Costello & Laubach, 1978; Anderson & B., 1978; Pièron & Haan, 1980);

4- o tempo de participação das classes mais eficazes não difere muito do das menos eficazes; entretanto, o tempo gasto na prática de tarefas-critério a serem aprendidas e o número de tentativas para a sua consecução é claramente significativo, a favor das classes mais eficazes.

Existe, portanto, uma necessidade de proporcionar aos alunos maior tempo de prática, aumentando o tempo potencial de aprendizagem e reduzindo, quer o tempo de informação, quer o de transição.

Os gestores mais eficazes evitam comportamentos de indisciplina, criando ordem e fluidez nas tarefas, evitando assim que os alunos se envolvam em comportamentos inapropriados face ao objectivo da aula, concorrendo assim para uma disciplina preventiva.

Tanto Fernandez Balboa (1990) como Henkel (1991) consideraram dois tipos de professores: os preventivos e os assertivos-reguladores.

Os primeiros caracterizam-se pela capacidade de intervenção antes que os problemas aconteçam, o que dificilmente se verifica nos professores sem experiência, porque requer um conhecimento e compreensão dos acontecimentos que objectivamente não têm (Fernandez Balboa, 1990).

Os segundos caracterizam-se por intervirem após os acontecimentos já haverem ocorrido ou estarem a ocorrer. Neste caso, se forem desejados, o professor reforça positivamente o comportamento do aluno ou, se isso não acontecer, se os comportamentos são indesejáveis, o professor deve agir congruentemente para os reduzir ou abolir.

4.2.4 – O comportamento do aluno

O insucesso escolar e, por oposição, o sucesso escolar são permanentemente abordados numa perspectiva abrangente, sem referências específicas a qualquer disciplina em concreto.

O sucesso do aluno pode ser entendido na conjugação de três factores fundamentais: a aquisição de conhecimentos e técnicas, o processo de socialização e desenvolvimento do aluno.

Sá (1994) sustenta que a representação do sucesso numa disciplina deveria ser abordada através de uma perspectiva de conhecimento que englobasse as opiniões dos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória e o ensino secundário.

Naturalmente que se espera do aluno que adira às regras da instituição e faça o que lhe compete, estudar e aprender, cooperar com colegas e professores, e adoptar comportamentos que facilitem a aprendizagem e o trabalho do professor e da escola.

Embora Ennis (1995) defenda que o desinteresse do aluno é por vezes, um sinal de inconformismo, que se revela numa persistente má vontade em participar nas tarefas escolares, os alunos podem decidir não participar, ignorando as ordens do professor, as regras e orientações da escola. Eles podem recusar integrar-se nas actividades escolares ou, em casos mais difíceis, ameaçar verbal ou fisicamente professores e directores.

Também é plausível que, durante uma aula, os alunos possam assumir comportamentos diferenciados, desde o desinteresse pelos conteúdos abordados, até a uma participação activa e entusiástica perante o que está a ser ensinado. É claro que estas atitudes dos alunos vão influenciar directamente o ambiente de ensino e o comportamento do professor.

As diferenças reveladas nos vários incidentes de indisciplina estão relacionadas com a atitude dos alunos face à actividade (Pièron, 1999). Também as características dos alunos e as condições materiais e espaciais, nas quais se desenrolam as actividades, se encontram na origem de alguns problemas que os professores encontram na generalidade das escolas.

Ennis (1995) refere que quando os alunos questionam a autoridade moral do professor ou da escola, então a integridade do processo ensino-aprendizagem está a ser posta em perigo.

Uma autoridade não reconhecida ou não aceite tende a afirmar-se pelo temor ou pelas disposições coactivas. Para procurar uma atitude cooperativa por parte do aluno acentua-se o papel da sua intervenção no estabelecimento das regras e, sobretudo, como garante da sua aplicação, uma vez que o autocontrolo surge como um importante meio de desenvolvimento da responsabilidade e afirmação individual (Sprinthal & Sprinthal, 1993).

Carita e Fernandes (1997) defendem que, se é verdade que o conhecimento mútuo entre professor e alunos os aproxima e facilita a prevenção e resolução dos problemas, não é menos verdade que o autoconhecimento do aluno é igualmente um factor determinante para o seu próprio reconhecimento e aceitação pessoal e para a auto regulação das suas condutas.

O conhecimento do aluno e o incentivo ao desenvolvimento do seu autoconceito requerem do professor uma atitude de atenção, abertura e aceitação.

Os mesmos autores sustentam ainda que, mais do que aquilo que se faz, interessa o modo como as coisas são feitas, e que é revelador do tipo de relação que existe na turma. Chegar próximo do aluno e apoiar o desenvolvimento do seu auto-conceito requerem a criação de um ambiente, que Salvador (1991, p.197) caracteriza como:

- um "clima seguro, cálido e firme; não rígido, nem restritivo". Os prejuízos de um ambiente negativo são também realçados. Hawachek (1981, p.197) diz-nos que "...o professor frio, distante e reservado entorpecerá o processo de crescimento do auto-conceito", e Olowv (1983, p.134) assevera-nos que "(...) a humilhação, o ridículo, a vergonha... trituram o auto-conceito do aluno".

Um conhecimento profundo dos seus alunos por parte do professor facilita uma maior compreensão das suas necessidades e problemas, e capacita o professor para o estabelecimento de respostas mais adequadas, nomeadamente na ajuda ao aluno, a fim de desenvolver o seu auto-conceito e auto-conhecimento.

Como nos diz Estrela (1994), há alunos que tendem a unir-se, a identificar-se como sub-grupo e a criar as suas próprias regras, que muitas vezes se opõem claramente às regras estabelecidas pelo professor, e à agenda preconizada por este para a aula, originando obstruções sistemáticas no plano da comunicação da aula (por exemplo, através de interrupções despropositadas, de perguntas constantes e fora do contexto) e obstrução do trabalho (por exemplo, recusa do trabalho de casa).

Um estudo realizado por O'Hagan e Edmunds (1982, apud Mendes 1995), com 60 rapazes e 60 raparigas de 13 e 14 anos, teve por objectivo verificar o impacto das diferentes estratégias de controlo utilizadas pelo professor para lidar com situações de indisciplina. O estudo considerou as seguintes categorias de controlo da indisciplina:

*Reactive Hostil Teacher Agression (RHTA): o professor pune os alunos que não se comportam apropriadamente;

*Inibitory Instrument Teacher Agression (IITA): o professor diz que punirá os alunos que se comportarem de forma inapropriada;

*Pro-social Teacher Agression (PTA): o professor pune quando o aluno ameaça ou rouba outro aluno;

*Inibitory Hostil Teacher Agression (IHTA): o professor pune o aluno e parece ter prazer em o fazer;

*Reactive Instrumental Teacher Agression (RITA): o professor apenas pune quando a classe se comporta de forma inapropriada;

*Non- Agression (NA): o professor nunca pune mesmo que a classe se comporte de forma inapropriada.

Lefevre (1994) sustenta que a punição não tem um valor formativo, nem preventivo. Considera também que os alunos devem ser confrontados publicamente com os seus comportamentos agressivos, devendo ser-lhes exigida uma explicação. Por vezes a exclusão temporária por actos acompanhados de agressividade efectiva/reactiva e emocional e até agressividade instrumental (calculada) pode ser uma solução adequada.

A procura colectiva de situações apropriadas pressupõe a construção colectiva de um código passível de travar os comportamentos de agressão, motivando os alunos a fazerem coisas que regulem os seus problemas e identificando os meios de organizar as arbitragens de situações competitivas, que levem o aluno a agir deliberadamente para representações que fazem evoluir dentro de uma óptica mais positiva e relacional.

Também a gestão dos fenómenos de grupo faz reflectir quanto à constituição de equipas, aos fenómenos de rejeição, à integração de jogadores mais fracos e aos fenómenos de iniciação colectiva à violência. Porém, há a necessidade de reabilitar uma verdadeira ética desportiva, estabelecendo critérios precisos da equipa para o "fair-play" e código de honra e recompensas.

De facto os modelos não agressivos, ajudam a fazer os campeões, e levam os jovens a manifestar comportamentos não agressivos.

Considera-se que os pais e os educadores devem responsabilizar-se, isto é, a aprendizagem dos comportamentos não agressivos deverá ser estimulada e ensinada pelos pais e educadores. O contrato individual deverá ser estável entre o aluno e professor, instâncias administrativas e estabelecimento escolar. Deverá este ser elaborado sobre uma sequência temporal definida e respeitado por todos.

Assim, tendo em conta que cada aluno tem interesses e experiências próprias, parece conveniente o uso de estratégias variadas, para dar oportunidades semelhantes de aprendizagem a todos os alunos.

Meadows (1986) refere que, nas escolas, as crianças se organizam em função de dois grupos de referência: os professores, para quem interessa ser bom aluno, atento, bem comportado, e os colegas, cujos critérios nem sempre são compatíveis com o que os professores pedem. O insucesso escolar e a irrupção às normas da escola podem ser deliberadamente acentuadas no jovem como estratégia de manter ou salvaguardar a auto-estima.

Uma alternativa para ultrapassar o confronto com o insucesso é a própria inversão do sistema de valores, tornando-se assim o insucesso fonte de auto-estima. Os alunos começam por negar o valor positivo da escola, realçando os aspectos negativos desta e desprezando os alunos com sucesso.

As diferenças culturais influenciam muitos aspectos da vida de uma criança, desde o papel sexual na socialização e auto-conceito, até às regras e razões para jogar um jogo. Nos

jogos as diferenças culturais revelam-se nos estilos próprios de jogar... e nas atitudes ou orientações face ao produto ou ao processo da actividade, tais como ganhar ou lutar para jogar o melhor possível, versus jogar para partilhar a alegria com o resto da equipa.

4.2.5- A Escola e a Família

A escola não corresponde apenas a uma organização externa e formalmente construída a partir de conexões claras entre metas, estruturas organizativas, actividades e resultados, em função de um comportamento lógico e racional, dado que incorpora outras dimensões mais implícitas e subjectivas, como sejam o mundo dos significados e dos símbolos que os indivíduos constroem que, em grande medida, determinam o modo de ser e de funcionar de cada escola. Assim, a organização escolar não aparece como uma "estrutura sujeita a leis universais, mas como uma construção cultural que depende do significado subjectivo e da intenção das pessoas que tomam parte nela" (González, 1993, p. 167).

As transformações operadas na estrutura social da população escolar desafiam a conceber a escola como lugar de encontro e diálogo de culturas. A presença cada vez maior de alunos oriundos de meios socioculturais desfavorecidos e a presença crescente de minorias étnicas e culturais exigem que a escola tome em consideração as culturas que se afastam da cultura padrão que ela divulga e que seja sensível aos valores que lhes estão associados.

Os vários contextos socioeconómicos e culturais que se cruzam na escola por via de uma população escolar diferenciada trazem problemas de vária ordem e de difícil resolução a quem dirige e trabalha na escola.

Felner e Adan (1989) sublinham, contudo, que programas de prevenção do desajustamento social e pessoal dos jovens devem contemplar, não só um enfoque no jovem, mas também uma modificação do envolvimento escolar, uma vez que consideram que as próprias características do envolvimento escolar podem ser factores adjuvantes ao desajustamento pessoal e social dos jovens. Pelo menos, não cumprem, no mínimo o seu papel de integração social.

Mendes (1995) realça a importância do clima positivo na escola, das atitudes positivas do professor para com os alunos e as expectativas de sucesso académico como factores decisivos de diminuição dos comportamentos de indisciplina.

O processo escolar constitui naturalmente uma influência de primeiro plano no progresso académico dos alunos, e considera os valores e normas da escola, bem como a aceitação por parte dos alunos destas regras escolares, que contribuirão, com certeza, para o sucesso do aluno.

As manifestações de agressividade, mau estar e violência na escola por parte de alguns alunos podem verificar-se por eles não encontrarem naquele espaço o que os satisfaça a nível dos conteúdos de aprendizagem, interacção e organização (Nizet, 1984).

A escola valoriza tipos de comportamento e relacionamento social que não são familiares a muitas crianças que provêm de níveis sociais e culturais diferentes dos professores que se regem por outros padrões de conduta e por outros valores sociais.

Verifica-se também que a escola não dispõe frequentemente de espaços amplos e adequados para a realização de actividades extracurriculares, onde os alunos possam com alegria fazer as suas actividades de que gostam e que desejam.

A escola não pode ser um local de conflito, onde se valorizam as coisas negativas, mas sim um local de aprendizagem, onde se tem de actuar precocemente para prevenir a indisciplina.

De facto é à escola que compete organizar um trabalho a longo prazo que possa colmatar a rivalidade e conflitualidade, construindo com os próprios alunos os caminhos a trilhar, em que eles próprios ajudam a criar os seus regulamentos e regras, que também eles ajudam a estabelecer e a cumprir, e, quando há problemas, são eles próprios a auto-avaliarem-se para poderem reagir face aos mesmos. Será uma escola participada e diversificada que estabelece as suas regras de vida em grupo, para todos quantos fazem parte dela viverem um clima de confiança, e não de exclusão.

É na procura de um equilíbrio que tenha em cada interveniente um responsável pela melhoria da qualidade de uma escola dinâmica, que ajude ao crescimento pessoal com o cumprimento voluntário de regras e responsabilidades, contribuindo assim para que a indisciplina não seja um problema crónico da escola. Os alunos têm que interiorizar que vale a pena ir à escola para conviver e aprender.

A escola é seguramente o campo de actuação do professor e da construção dos alunos/cidadãos, interessados, participativos e solidários, portadores de valores humanos e com objectivos a atingir. Esta vertente assume, por isso, um papel tão importante como o da aquisição cognitiva, devendo por tal motivo ser merecedora de maior análise e reflexão.

Como refere Sampaio (1996), alunos, professores e pais têm que compreender que as escolas do futuro precisam de estar abertas muitas horas, já que vão ser cada vez mais, não só locais de estudo mas também de convívio. É necessário que as estratégias de mudança e as experiências de inovação que surgem nas escolas portuguesas encontrem um ambiente onde possam crescer todos os dias.

A família, primeiro modelo dos nossos jovens, é um elemento fundamental para entender o carácter peculiar dos jovens com problemas de indisciplina. Alguns factores de risco contribuem para os problemas de indisciplina, os quais, de acordo com Harris y Reid (1981), Morton (1987), Paterson (1989) radicam no funcionamento das famílias. Mais especificamente, são-nos apresentados as seguintes razões:

- exercício autoritário do poder, imposição da lei do mais forte, falta de negociação e diálogo.
- Os maus tratos e violência no seio da família, contribuem para que o jovem aprenda a resolver os conflitos através do dano físico e da agressão.
- A desagregação da família e dos valores tradicionais, a ausência de um dos progenitores ou a falta de atenção.
- A falta de afecto entre os cônjuges, com ausência de segurança e carinho, o que provoca conflitualidade familiar.

Lamborn et al. (1991), ao investigarem os padrões de competência e ajustamento entre adolescentes provenientes de famílias autoritárias, indulgentes e negligentes, concluíram que:

*os adolescentes provenientes de ambientes autoritários apresentavam maior competência académica e menos problemas de comportamento;

*os adolescentes provenientes de ambientes negligentes apresentavam o pior resultado em todas as variáveis estudadas, embora não difiram significativamente dos adolescentes de ambientes indulgentes em relação aos problemas de comportamento;

*os adolescentes de ambientes autoritários e indulgentes tendiam a assumir uma posição intermédia face às categorias anteriores, embora os primeiros, face aos segundos, manifestem menos condutas inapropriadas na escola e uma orientação mais positiva em relação à escola. Os adolescentes criados em ambientes indulgentes apresentavam uma orientação menos positiva em relação à escola e uma frequência de comportamentos de indisciplina mais elevada.

Sampaio (1996) sustenta que os pais são essenciais à escola, porque ajudam a definir prioridades e contribuem positivamente, em conjunto com os professores, para a resolução dos problemas, na medida em que podem ajudar a compreender melhor o aluno e a descobrir soluções para as suas dificuldades. São os alunos vulneráveis os grandes beneficiados com esta aproximação pais/professores, mas toda a escola poderá retirar daí benefícios.

Perante um mundo em constante renovação de técnicas, exige-se do homem uma capacidade de adaptação constante a tarefas novas. Exige-se uma capacidade de trabalho e de cooperação necessária não só no campo da produtividade, mas no campo de intervenção cívica e cultural.

Além disso, essa psicopedagogia acentua a necessidade de se preparar o aluno para assimilar e criticar uma diversidade de informações que escapam ao âmbito da família e da escola. Portanto, é preciso rever e actualizar constantemente a função da escola e repensar as relações professor/aluno.

Assim, a turma é concebida como um grupo especial, constituído aleatoriamente, que tem de trabalhar segundo um programa e um conjunto de exigências que lhe são impostas. A função do professor será a de ajudar o grupo a realizar-se, fornecendo-lhe material e indicações de trabalho, elucidando os fenómenos de grupo, sempre que for necessário. Será um condutor participante que incitará o grupo a realizar-se pela auto- direcção, pela

consciencialização da responsabilidade do grupo e de cada um dos participantes num esforço comum. A turma deixará de ser competitiva, com prémios e punições exteriores aos valores da cultura, para ser um local de trabalho e de cooperação que não exclui o esforço individual, mas o pressupõe. Será autenticamente activa, pois as noções resultarão do trabalho de elaboração do grupo e duma partilha de responsabilidade entre o professor e alunos.

Para Martins (1998), hoje é exigido à escola que esta esclareça valores de referência, estabeleça condições de diálogo e participação com todos os membros da sua comunidade educativa, construa democraticamente as regras e os regulamentos próprios, coordene no seu interior e com as famílias as suas atitudes e, por conseguinte, adquira a legitimidade para as fazer cumprir, com uma autoridade pedagógica inequívoca e indiscutível.

Temos o dever de encontrar caminhos para levar a estratégias de prevenção que recentrem a problemática nos terrenos da integração do aluno (na turma e na escola) e da escola (no contexto familiar e social do aluno), da qualidade de vida escolar e dos direitos (de aprender e de ensinar).

A escola é um espaço por excelência, onde a mudança de mentalidades face ao problema da indisciplina pode encontrar o início de um longo caminho a percorrer.

DISCIPLINA/INDISCIPLINA

CAP.V- A Investigação na área da Disciplina /Indisciplina

Neste capítulo apresentam-se as preocupações dominantes no que concerne ao estudo da Disciplina e dos Comportamentos de Indisciplina dos alunos face à Educação Física escolar, bem como se referem alguns dos aspectos metodológicos mais relevantes da respectiva investigação.

5.1 – Conceito de disciplina

A problemática da disciplina em Educação tem permanecido ao longo dos tempos como uma das principais preocupações daqueles que estão empenhados no processo de ensino.

Tradicionalmente associado às regras de conduta e ao seu cumprimento por parte dos alunos, o conceito de disciplina tem sido objecto de diferentes interpretações, tornando-se mais complexo quando se lhe associa a questão das sanções a aplicar aos infractores. Hoffman (1975) defende que as regras disciplinares são a primeira oportunidade que as crianças têm para resolver os conflitos entre as suas necessidades e as obrigações morais. Mas se Wilson (1977) acentua que o castigo é necessário por forma a fazer da instrução das crianças uma relação entre o cumprimento de regras e a aceitação social, já Marshall (1984) refere que instruir moralmente as crianças é tão inconsistente com castigá-las. Para este autor, a instrução moral "...está relacionada com o desenvolvimento de noções de obrigação moral e não de mera obediência".

O domínio do conhecimento sobre disciplina e educação moral é largamente insatisfatório. Henkel (1991) afirma que a disciplina pode ser vista de uma forma activa,

quando exercida pelo agente de controlo através do uso de técnicas apropriadas ao momento preciso, e, de uma forma passiva, quando inclui a aceitação e concordância dos alunos com os modelos de conduta e regras estabelecidas. O autor salienta que, quando a criança obedece ao professor, só para não vir a ser punida, estamos em presença da aceitação não voluntária das regras, o que ajuda o professor, apenas no imediato, mas não a longo prazo, como seria desejável.

Podemos encontrar várias definições de disciplina:

- Amos e Orem (1968) referem-na como um processo que conduz ao domínio próprio e ao do meio ambiente, no autodomínio (facilita um respeito mútuo) e a compreensão recíproca (gera um clima de simpatia).
- Curvin & Mendler (1987) entendem-na como um conflito entre as necessidades do indivíduo (aluno) e as do grupo (turma) ou da autoridade que o professor representa.
- Alonso (1988) afirma que a disciplina escolar é o conjunto de medidas que a escola utiliza para conseguir a conduta ordenada dos alunos no trabalho e actividades escolares e o ajudam a desenvolver a responsabilidade, o autodomínio e autocontrolo pessoal, assim como os hábitos de participação, cooperação, convivência e solidariedade. Qualquer concepção de disciplina assenta, de forma explícita ou implícita, numa determinada concepção de criança, de relação aluno-professor, de distribuição de poder na classe, numa concepção das finalidades da Escola e do Sistema Educativo.

É notório que a aprendizagem e a disciplina se interrelacionam, sendo necessário algum nível de disciplina para que a instrução possa ser realizada - Patton (1981); Wilson (1981); Gotzens (1986); Henkel (1991).

Estes autores consideraram a existência de três posições fundamentais em relação à disciplina:

*A disciplina é encarada como um acontecimento ordenado e prescrito. A disciplina é justificada para desenvolver uma atmosfera facilitadora do processo ensino-aprendizagem;

*A disciplina é perspectivada como um processo de rectificação de erros através do recurso ao castigo ou à correcção;

*A disciplina consiste em desenvolver o indivíduo através do controlo.

A disciplina pode ainda ter dois objectivos na função pedagógica:

- O desenvolvimento da *disciplina exterior,* que visa o processo pelo qual o indivíduo se molda ou adapta a um código vindo de fora, isto é, a um código que não foi elaborado por ele;
- O desenvolvimento da *disciplina interior*, ou seja, direcciona-se no desenvolvimento de disposições e atitudes no indivíduo, em que o mesmo reconheça o significados dos objectivos educacionais que lhe são propostos.

Parece-nos que este tipo de indivíduo, *disciplinado interiormente,* seria aquele que é auto-responsabilizado para poder ser capaz de envidar esforços para a aquisição de determinadas aprendizagens, sem contudo ter grande acompanhamento do professor.

Para melhor se perceber o quanto é difícil a tarefa do professor no controlo da multiplicidade de factores subjacentes à disciplina, Siedentop (1983) refere que pode haver duas abordagens à disciplina:

1- A abordagem positiva, que é aquela que assenta no treino dos comportamentos que vão de encontro aos fins educativos, aproximando o comportamento disciplinado ao que se considera um comportamento apropriado.
2- A abordagem negativa, que se confina ao tratamento dos comportamentos inapropriados, os quais se dividem em comportamentos desviantes (comportamentos de maior gravidade) e comportamentos fora da tarefa.

A consideração em concreto do que é comportamento apropriado é, porém, bastante subjectiva, pois depende da interpretação e do estilo de ensino utilizado pelo professor, da sua personalidade, das regras estabelecidas e dos objectivos de ensino.

De acordo com Wilson (1981), a obediência à autoridade reveste-se de alguns cuidados, porque muitas vezes o aluno assimila as regras e legitima a autoridade. O jovem deve poder experimentar as actividades que selecciona, de modo a que aprenda à medida que vai sentindo que aquelas o levam ao êxito ou ao fracasso (John Dewey; apud Curwin, 1983).

Na sociedade actual, com o aparecimento de novos valores e com uma evolução cultural e política constantes, exige-se uma disciplina que leva à libertação das potencialidades espirituais da criança que deverá reforçar o sentimento das responsabilidades individuais e sociais, características, aliás, indispensáveis numa educação para uma sociedade democrática.

Como um dos objectivos da educação é a inserção do aluno na sociedade, a disciplina tem como finalidade a educação, e é à escola que cabe o papel de formar um tipo de homem

que a sirva. Deste modo, todos os participantes no processo (professores e alunos) devem sentir-se com liberdade para poderem partilhar os pensamentos, os sentimentos e os valores existentes, e aceitarem as suas diferenças.

A escola deverá ajudar o crescimento e desenvolvimento do potencial de cada um dos alunos e representar para os jovens um local agradável para estar, de forma a prevenir os problemas de disciplina.

Outra estrutura importante é a família, entendida como o fulcro da sociedade. Será através dela que o jovem terá de cimentar as referências de um quadro de valores de ordem moral e ética, em que, objectivamente, coexistem outros que, progressivamente, vão ganhando importância.

Julgamos que é absolutamente necessário compreender a génese e proveniência das relações que são estabelecidas através das regras, as quais podem sustentar dois tipos de relação; a da coerção, que vai depender da obrigatoriedade através da autoridade de quem a impõe, e a da cooperação, que depende da relação de ambas as partes envolvidas no processo.

A disciplina na aula não significa necessariamente passividade, silêncio absoluto, formas ou regras rígidas, apesar destas condições serem necessárias, em algumas ocasiões, para que se obtenham objectivos específicos. A ordem na sala de aula significa apenas que, dentro de certos limites, os alunos seguem programas de acção necessários para que a actividade de aprendizagem seja realizada em boas condições. Esta ordem é, portanto, conseguida e definida segundo contextos, de tal forma que cada contexto define o tipo de cada interacção que deve ser solicitada aos membros da classe.

Pode considerar-se que a disciplina não deve ser, contrariamente à opinião de muitos professores, um conjunto de regras, proibições ou punições. É antes o resultado de uma relação de respeito mútuo entre os alunos, e ainda entre os alunos e os professores, aparecendo envolvido num ambiente de harmonia, compreensão e sentido de responsabilidade de cada um. Importa que o professor seja capaz de adaptar os problemas disciplinares a todo o contexto educacional e saber lidar com a personalidade e o carácter do aluno, pois, como referem Hoffman, Young, & Klesius (1981, p.153):

"to the teacher, discipline should mean to train or develop moral character, not just to warn and punish students who exhibit inappropriate behavior. The devolopment of responsible behavior occurs through a process involving disciplinary encounters and modeling".

5.2- A problemática da indisciplina

O conceito de indisciplina, intimamente ligado ao sistema educativo, tem sofrido mudanças de acordo com as épocas e com a situação geográfica, marcando uma caracterização subjectiva orientada sobretudo por influências políticas, sociais e culturais.

A diversidade de formulações deste conceito é um grande obstáculo ao seu estudo e fundamentalmente à delimitação do tema. A indisciplina surge quase sempre como a negação ou violação de qualquer regra, norma e princípios ou padrões sociais, relacionando-se com a actividade consciente do indivíduo.

Uma corrente de estudos, no âmbito da gestão da sala de aulas "classroom managent" (Doyle, 1979), interpretou a indisciplina numa perspectiva positivista, muito próxima do paradigma "processo produto" na análise de ensino, cuja principal limitação é a de

negligenciar os factores subjectivos, aqueles que não tenham que ver com a dinâmica externa da turma. Contudo, a sua preocupação em saber como é que os professores mantêm a "ordem" na aula, ou o que eles fazem quando a perdem, não deixa de ser interessante em termos de problemática e em termos de "formação de professores" (Estrela, 1992).

Brito (1986) sustenta que a indisciplina se reporta exclusivamente à inobservância ou negação de regras de conduta previamente estabelecidas, genericamente relacionados com a actividade consciente do indivíduo, logo com o âmbito educativo. Deste modo, quando nos referimos aos conceitos disciplina- indisciplina, estamos não só a falar das regras e do seu cumprimento, mas também das violações (comportamentos desviantes) e das sanções que lhe são inerentes.

Como afirma Amado (1991), a indisciplina é o incumprimento das regras de trabalho ou "exigências instrumentais" que enquadram os comportamentos dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objectivos de ensino-aprendizagem ("sistema produtivo").

Amado (1991) defende ainda que há quatro questões fundamentais para perceber a indisciplina:

- A necessidade das regras, para que os alunos as interiorizem e por elas orientem a sua prática. Conseguir esta interiorização é uma das intenções básicas do professor e uma condição fundamental da disciplina.
- A análise dos factores deve reconhecer o cruzamento de múltiplas linhas de força, perante o incidente de indisciplina, admitindo a existência de factores *sociogénicos* (influências sociais, culturais e familiares), *psicogénicos* (atrasos no desenvolvimento moral, autoconceito negativo e baixa auto-estima, frustração e desinteresse causados pelo insucesso escolar, projectos de vida em que a escolarização assume pouco valor),

escolares (todo um potencial patogénico relacionado com os currículos, com os métodos de ensino, com a relação pedagógica, com a organização de turmas, com a gestão de espaços e tempos, etc.).

- A indisciplina pode desempenhar uma função de contra-poder do aluno, de modo a que seja negociado, entre ele e o professor, um "acordo de trabalho" que dê origem a situações mais favoráveis.

- A prevenção e correcção destes comportamentos implicam que o professor indique claramente os procedimentos a seguir. Para minimizar os riscos, há que estimular a participação positiva de todos, muito especialmente dos que apresentam mais dificuldades e que se encontram com baixa auto-estima, concitando-lhes, expectativas positivas sobre o seu êxito elogiando os seus pequenos sucessos; em suma, o professor torna-se uma companhia nas suas descobertas.

Os conflitos escolares devem ser entendidos numa perspectiva abrangente, e a indisciplina terá de ser analisada como fenómeno com raízes na sociedade e na escola, tendo em conta os processos cognitivos individuais, as diversas interacções que ocorrem na sala de aula e as representações e expectativas recíprocas de professores e alunos. Deste ponto de vista, o papel desempenhado pelo grupo-turma, nomeadamente enquanto instrumento desencadeador e regulador dos comportamentos na sala de aula, é um elemento fundamental a ter em conta (Gilly, 1984; Bar-Tal & Bar-Tal, 1986; Gotzens, 1986).

Ao tentarmos especificar os diferentes olhares sobre os comportamentos de indisciplina, é importante não esquecer que o mesmo comportamento, no mesmo contexto, observado por

pessoas diferentes, é entendido diferentemente, quer quanto ao seu grau de adequação à situação, quer quanto à sua gravidade (Westmacott & Cameron, 1982).

Doyle (1984, 1986) refere ainda que os professores de sucesso tendem a enfatizar, na interacção com os alunos, os aspectos curriculares em detrimento de aspectos relacionados com o mau comportamento que, a verificarem-se, contribuem para elevados níveis de indisciplina.

Noutra perspectiva (Slee, 1995, p.91) sustenta que «*claramente, o professor deve ser capaz de reprimir os incidentes disruptivos e de gerir a crise que resultará inevitavelmente numa ameaça à sã conduta da aula. (...) Contudo, reduzir a disciplina à simples condição do que fazemos, para obter* acordo *em relação à harmonia organizacional, limita drasticamente o potencial de intervenção, o aperfeiçoamento da escola e a aprendizagem bem sucedida*».

Ao estudar o problema da indisciplina na aula, Kounin (1977) colocou a seguinte questão:- é possível prever o comportamento do aluno a partir daquilo que o professor faz na aula?

O estudo realizado pelo autor verifica alguns efeitos produzidos por certas técnicas utilizadas pelos professores para porem fim a comportamentos indesejáveis, a saber:

1– Mudança de atitude dos estudantes, constatada pelos professores que utilizaram técnicas punitivas.

2– Técnicas de intervenção disciplinar, que provocam nos jovens sentimentos de indiferença, aceitação passiva da tarefa imposta, não aceitação, ambivalência, sinais de ansiedade e apreensão.

3– Constata-se que o conceito de mau comportamento varia de acordo com a situação (escola, casa, clube).

Do mesmo modo, também Estrela (1983) nos refere que:

1 – Os comportamentos de indisciplina ocorrem quando os professores têm dificuldade em dar atenção a duas ou mais situações diferentes (dados concordantes com os de Kounin).

2 - No relacionamento com o professor existem alunos favorecidos e desfavorecidos – da comunicação às regras de disciplina.

3 - Os professores por vezes não cumprem as regras que eles próprios fixaram.

4 - O maior número de comportamentos desviantes ocorrem aquando da formação de grandes grupos.

5 - O leque de respostas dos professores à indisciplina é limitado e, algumas vezes, contrário a princípios pedagógicos.

Quando se fala de indisciplina, será pertinente ter presente a pluralidade de factores, e também quem define como indisciplinado um determinado comportamento. E o professor, ao fazê-lo, consciente ou inconscientemente, é condicionado pela intervenção de factores tão distintos e variados quanto a própria escola, a sua personalidade, a sua percepção dos alunos e respectivos comportamentos, o seu próprio percurso escolar.

Charlton e David (1993, p.4) referem que "muitos de nós tornamo-nos defensivos e irritados quando confrontados com comportamentos indisciplinados dos alunos e temos

dificuldade em olharmo-nos criticamente e aos nossos métodos e atitudes. Mas se nós nos orgulhamos com o êxito da nossa influência sobre atitudes, sentimentos, acções e sucessos escolares dos nossos alunos, então devemos, consequentemente, aceitar que o reverso pode suceder: nós podemos influenciar os alunos de modos inaceitáveis ou indesejáveis, porque nos deixamos iludir pela ideia de que somos perfeitos."

É, pois, um conceito relativo que vincula todo o contexto pedagógico implicado na situação e não apenas o sujeito que praticou um dado acto (Carita e Fernandes, 1997).

O desinvestimento e a relação negativa do jovem com o saber e a escola podem desencadear emoções negativas que se repercutem em comportamentos inadequados.

De acordo com Tattum (1982), os comportamentos de indisciplina e de violência na escola agudizam-se com o alargamento da escolaridade nas sociedades modernas, provocando uma explosão da demografia escolar e a concentração dessa população em estabelecimentos que, pelo seu gigantismo, se tornam dificilmente geríveis.

Também Amado (1998) refere que a sobrelotação da escola e a inexistência de condições de convívio acolhedoras e atractivas, a falta de um ambiente escolar que se preocupe com o "bem estar" dos alunos e com a promoção dos valores de solidariedade, amizade, cooperação, respeito pela "diferença", pela integridade física e psicológica dos outros, não só põem em causa a regulação das condições de trabalho na aula, bem como os valores já referidos.

O autor defende ainda que o problema da indisciplina não se resolve numa "batalha", mas por via de uma reflexão, tanto quanto possível, colectiva, que defina e motive as mudanças a estabelecer nos domínios das estratégias interactivas docentes, no domínio da cultura e no domínio da articulação da escola com o contexto familiar dos alunos.

Assim, algumas causas de indisciplina estão centradas na sociedade em transformação, onde a abdicação da família quanto às responsabilidades educativas se tornam cada vez mais evidentes, e se verificam os maus exemplos dos adultos e estímulos negativos.

As causas institucionais de indisciplina são relevantes, quando os elementos estruturais da escola condicionam a disciplina. Uma escola que não disponha de espaços amplos e adequados ao número de alunos dificulta o movimento físico e não permite que os alunos possam realizar actividades diversificadas de aprendizagem.

As causas de indisciplina centradas no professor reportam-se à má direcção do grupo e ao emprego constante das mesmas formas de trabalho. Quando o professor não é capaz de estabelecer normas claras e exequíveis na direcção da turma e faz o uso constante da mesma técnica de ensino, acaba por tornar os trabalhos monótonos e desinteressantes; por outro lado, o conhecimento insuficiente das matérias, torna o professor inseguro e descontrolado, sempre que o aluno lhe coloca uma questão. A falta de uniformidade da acção didáctica entre os professores é também uma fonte de indisciplina, bem como a não coordenação das tarefas de avaliação (dias de testes) e a falta de troca de impressões sobre os alunos. Salientamos ainda as metodologias pouco adequadas às necessidades dos alunos, a incoerência no tratamento dos alunos e outras atitudes prejudiciais.

As causas centradas no aluno têm em conta, não só a idade e a maturidade dos alunos, como também a diversidade de problemas comuns a todos alunos indisciplinados: A sua falta de interesse pelas matérias, a necessidade que eles sentem de se libertarem de tensões e energias, factores como a instabilidade de humor, a hiper-emotividade, o desejo de independência, a auto-afirmação, a estruturação da personalidade.

O aluno deve ser, por todas as razões apontadas, o elemento central de todo o sistema disciplinar na escola. É assim que podemos inferir que as características dos alunos e as

condições materiais e sociais em que se desenrolam as actividades constituem a origem de alguns problemas que os professores encontram.

O nível socioeconómico da criança e da sua família, as diferenças culturais inerentes à sua origem, as suas capacidades de domínio da linguagem escolar, podem ainda determinar diferentes atitudes face à escola e às aprendizagens. Há comportamentos considerados inapropriados pelos professores, mas que são perfeitamente consentâneos com hábitos e tradições longamente enraizados numa cultura diferente em que a criança se insere (Bernstein, 1982; Bourdieu, Passeron & Saint-Martin, 1982; Liénard & Servais, 1982; Perrenoud, 1982; Brophy, 1983; Tajfel, 1983; Woods, 1987).

Estrela (1983, 1986) considera que os fenómenos de indisciplina se manifestam numa situação pedagógica e a propósito dela, ou seja, todo o comportamento de indisciplina tem origem numa dada situação e refere-se às características da mesma. A nível escolar, a falta ou a indefinição de valores provocam situações de conflito, levando a comportamentos de indisciplina. Para favorecer o acesso do aluno à autonomia, isso pressupõe um clima de liberdade, de tolerância e de aceitação mútua.

A indisciplina escolar não pode ser vista como existindo em si mesma, como uma qualidade inerente ao próprio comportamento, mas tem antes de ser analisada e compreendida no contexto da relação pedagógica, em que a situação emerge e é categorizada enquanto tal (Carita e Fernandes, 1997). O ideal é minimizar, tanto quanto possível, os riscos de que nasça um ambiente de indisciplina. Pretende-se que o professor contribua para um clima de aula que seja tranquilo e cooperante, ou seja, facilitador da aprendizagem e de um crescimento emotivo e saudável.

O professor pode introduzir alterações no seu comportamento, no do aluno e no funcionamento da aula, melhorando a voz e o discurso, tentando ser mais claro, assertivo, risonho e sabendo ouvir os alunos.

Contudo, e no que respeita especificamente à indisciplina, o docente tem alternativas de acção, que estão relacionadas com a capacidade de prever vários comportamentos de indisciplina e de ensino dos alunos, tendo uma boa mobilidade intelectual e, ao mesmo tempo, uma atitude de antecipação para evitar ocorrências menos desejadas. No que concerne ao comportamento dos alunos, o professor deve ter, a nível intelectual, recursos para que as alternativas se manifestem como dimensões e formas na fase interactiva, de modo a aumentar a capacidade de acção, para que a redução dos comportamentos indesejáveis e a melhoria do acto de ensino aconteçam.

Sampaio (1996) afirma que a indisciplina deverá sempre fazer parte de uma preocupação preventiva e não colocar-se como uma situação que se banaliza e que se vai tentando resolver temporariamente. Em "momentos de desordem" do adolescente, que por vezes são frequentes, é necessário falar individualmente, sem perda de tempo e com firmeza, tentando chegar a um consenso.

Esta incerteza e até confusão quanto aos valores que devem ser defendidos leva os educadores a não se sentirem capazes de proporcionar as experiências necessárias aos alunos de modo a que eles possam restruturar os seus próprios valores e a aceitarem, de forma consciente, as normas disciplinares. A crise de autoridade, acentuada pelo crescente número de ideologias e teorias educacionais que invadem o campo educativo, assim como a indefinição da hierarquia de valores, reflectem-se negativamente no processo educativo; essa crise de autoridade é acompanhada por uma tendência de dar ênfase aos direitos e a esquecer os deveres do aluno.

Existem, pois, vários modelos de sistema disciplinares, a saber:

1- Um modelo de disciplina impositiva, coerciva ou autoritária, onde o professor concentra a totalidade do poder com o sentido de desenvolver a submissão e a obediência cega. A ordem externa tem um valor supremo, mesmo que muitas vezes sacrifique o subordinado. Baseia-se no autoritarismo e não na autoridade, na obediência e não na adesão à norma.

2- Um modelo de disciplina natural, advogado por Rousseau (1712/78), na sua obra *Emílio*, com uma influência significativa em muitos pressupostos educativos posteriores. Baseado num modelo de educação assente sobre a liberdade da criança, que permite um crescimento proporcional às suas capacidades, defende-se um esforço em preservar a natureza humana e em deixar que seja ela a encontrar o seu próprio caminho, rejeitando-se qualquer forma de autoridade - ou toda a acção coerciva ou, inclusive, sugestiva sobre a consciência infantil.

3- Um modelo de disciplina preventiva e profiláctica, advogado por Bossing (s/data), que procura criar condições para que os comportamentos inapropriados não apareçam, ou seja, prevenir antes de castigar, actuando sobre as causas que provocam essa indisciplina. O educador tem como função actuar antes, não depois, de infringida a regra. Desta forma, previne-se o que pode ocorrer, eliminam-se as causas da indisciplina e criam-se condições educativas apropriadas que fomentam o conhecimento da norma e a sua aceitação voluntária por parte dos alunos, e também o respeito pelo desenvolvimento pessoal e emotivo dos alunos. Este modelo exige a partilha do poder pelos diversos intervenientes.

4- Um modelo autogestionário (ou libertário, com origem no pensamento de Rousseau, fundado na pedagogia libertária) institucional, defendendo a suspensão do poder e da autoridade do professor, para que sejam assumidas pelo grupo.

Segundo Nérici (1960), o comportamento de dois alunos pode ser o mesmo, todavia, a atitude disciplinar de ambos pode ser bem diversa.

A verdadeira medida de disciplina é vista tendo em conta o que pensa o aluno sobre o comportamento em que está envolvido. Estamos infelizmente acostumados a ajuizar a disciplina apenas com procedimentos assentes naquilo que o professor observa no momento, não tomando conhecimento do porquê da atitude do aluno.

A escola debate-se com um grande problema que consiste em encontrar um justo equilíbrio entre a autoridade do professor e a liberdade dos alunos, em função de alguns factores, como elementos estruturais da escola, o clima adequado na sala, as medidas disciplinares e o grau de evolução dos estudantes.

No momento actual, o sistema educativo debate-se com a dificuldade de garantir a escolaridade obrigatória, de nove anos, e procura evitar o abandono dos alunos por faltas ou reprovações. Isto dá lugar a que um número elevado de alunos permaneça na escola com pouca motivação para as aprendizagens, com fracas expectativas e competências para as exigências desta vida escolar.

Estrela (1986) diz-nos que a indisciplina é fundamentalmente consequência da falta de adaptação escolar de grande parte dos seus alunos, que estão por fora duma cultura, dos seus códigos, rituais, normas e práticas. Mas esta falta de adaptação dos alunos é

simultaneamente a falta de adaptação da escola à cultura, aos códigos, aos rituais e às práticas, diferentes das oficialmente estabelecidas.

Quando o aluno é indisciplinado, o professor deverá analisar as causas determinantes da sua conduta, para que, ao estabelecer as sanções, se for caso disso, não agrave a disciplina existente. As reacções dos alunos não só variam segundo o carácter de cada um, como também segundo as idades e as situações afectivas particulares.

Brophy (1983; 1986) e Doyle (1986) reforçam a ideia de que os problemas de disciplina ou a ordem necessária para as aprendizagens escolares são função da organização criada pelo professor na aula.

A indisciplina, ao quebrar as normas da aula e da escola, interfere muito no processo pedagógico, para além de afectar o processo de aprendizagem do aluno. Elimina tempo útil ao professor, compromete a sua "perfomance" e obriga-o a desempenhar papéis, levando-o a sentir alguma frustração e fadiga profissional.

Carita e Fernandes (1997) afirmam que, perante atitudes de indisciplina o professor deve reforçar os comportamentos positivos, elogiando-os e interessando-se por eles, e ignorar ou mostrar indiferença perante alguns comportamentos incorrectos de pouca gravidade. É importante, no entanto, passar a reagir normalmente logo que o comportamento incorrecto cesse. Assim o aluno percebe o motivo da sanção e que o professor está disponível para aceitá-lo quando ele se comporta dentro das regras.

O ideal é que o professor adopte, de início, uma estratégia cooperativa, que é simultaneamente justa e mais eficaz em termos de disciplina, de aprendizagem e de gratificação emocional e profissional. Mas se mesmo assim, houver conflitos, o melhor é enfrentá-los e nunca simular que não se dá conta deles. Adiar o confronto só serve para arrastar problemas.

O professor tem obrigação de compreender que "a exposição continuada à violência que a nossa sociedade promove e a existência de condições de vida particularmente degradantes constituem um verdadeiro manual de aprendizagem do comportamento violento, na medida em que conduzem à dessensibilização emocional e/ou à habituação às emoções associadas a esse tipo de situações" (idem, p.121).

O estudo da indisciplina tem, assim, sido associado à análise de variáveis tão diversificadas como a origem social dos alunos, o seu grau de integração social, as expectativas recíprocas de alunos e professores, o papel desempenhado pelo currículo oculto e a problemática da escola e da sala de aula (Rutter et al, 1980; Smith, 1983; Good & Brophy, 1984; Hammersley & Woods, 1984; Denscombe, 1985; Fontana, 1985; Lagree, 1986).

Num estudo realizado por Estrela (1986), é curioso notar que os alunos indisciplinados são aqueles que mais exigem que o professor seja capaz de manter a ordem na classe. Para estes, os professores dividem-se em duas categorias: os que se fazem respeitar e os que não se fazem respeitar.

Ennis (1995) afirma que não é nada produtivo em termos de aprendizagem que os professores castiguem os alunos, proibindo-os de participar nos seus desportos favoritos.

Os professores pouco experientes enfrentam o grande problema da criação de um clima favorável à aprendizagem na sala de aula, que resulta da sua escassez de recursos para lidar com situações indesejáveis (Veenman, 1984; Fernandez Balboa, 1990).

Na Educação Física, as aulas apresentam-se com características especiais. São mais propícias a problemas de indisciplina, visto o seu contexto ser diferente (ginásios, pavilhões, espaços ao ar livre) e também por terem um tipo de envolvimento menos estruturado e mais

aberto (Sherman, 1975; Vogler e French, 1983; White, 1990). Note-se a partilha de espaços atribuídos à disciplina de Educação Física, a existência de grupos em actividades de cooperação e de oposição, a possibilidade de contactos físicos e interacções frequentes. Atendendo a estes pressupostos, é fácil entender que há uma especificidade muito considerável nas aulas de Educação Física.

Os conceitos de "ordem e disciplina" não significam passividade, por parte do aluno, ou alheamento; pelo contrário, a falta de empenhamento e envolvimento nas actividades pode ser entendida como falta de cumprimento das regras. Outro aspecto significativamente diferenciado destas aulas é o da comunicação – efectivamente, a comunicação motora tem grande importância a par da comunicação verbal.

Kounin (1970) porém, adverte que o professor, ao não valorizar o comportamento de indisciplina, pode induzir os outros alunos a considerarem que também eles têm o direito de agirem da mesma forma.

Estudos recentes (Beckers-Ledent et al, 1995; Mendes, 1995) referem-se à escassez de estudos sobre a problemática da indisciplina na Educação Física. Emonts e Pieron (1988), referindo também a insuficiência de estudos neste âmbito, analisaram dois trabalhos: o de Brunelle et al. (1975) e o de Kennedy (1982). O primeiro, desenvolvido com base nos dados de oitenta e sete (87) estagiários da Universidade do Quebec, permitiu concluir que 71,8% dos comportamentos de indisciplina referenciados são específicos da sala de aula. O segundo direccionou-se aos comportamentos de indisciplina dirigidos aos professores como recusas de obediência e modificações das tarefas, bem como aos comportamentos verbais (grosserias), que representam 83% e 17%, respectivamente.

Ainda sobre esta temática, os pesquisadores começaram por se interessar principalmente pela descrição dos comportamentos mais frequentes e pelas reacções dos professores em relação a esses incidentes (Piéron & Emonts, 1988; Pieron & Brito, 1990; Hardy, 1996). Actualmente, os estudos orientam-se mais para a percepção e prevenção da origem dos problemas, para a identificação das possibilidades de acção dos professores (Fernandez Balboa, 1991; Spallanzani et al, 1993; apud Cloes et al, 1996).

Cloes et al. (1998,a) fizeram um estudo com 222 (duzentos e vinte e dois) professores, divididos em dois grupos, sendo um com menos e outro com mais de dez anos de serviço. Os resultados das características dos incidentes de indisciplina, relativamente às categorias mais importantes foram: *desrespeito às regras de conduta, recusa em participar na aula, perturbação das aulas, conflito com os colegas, grosserias e desrespeito aos colegas e professores, violência física, conflito relacional com o professor, recusa da autoridade, degradação do material didáctico*.

Os autores, agruparam as categorias em dimensões de incidentes disciplinares, a saber:

- *Dimensão de comportamento geral*: ausência às aulas, agressividade, nervosismo, roubos...
- *Dimensão relativa à actividade física*: não trazer material adequado, abandono da actividade, desrespeito pelo material, perturbação do ambiente.
- *Dimensão em relação ao professor*: conflitos relacionais, recusa da autoridade.
- *Dimensão em relação aos colegas*: desrespeito, agressões físicas e verbais.

Neste estudo, os autores investigaram ainda os locais onde era praticada mais indisciplina, e chegaram à conclusão que 81% dos incidentes ocorreram na sala de aula, 14% nos vestiários e 3,4% fora da escola.

Noutro estudo, Cloes et al. (1998,b) para investigarem a relação entre comportamentos dos professores e incidentes disciplinares dos alunos, em aulas de Educação Física, entrevistaram 28 (vinte e oito) professores a respeito da origem dos incidentes disciplinares, chegando estes às seguintes conclusões: 35% atribuíram-na às características dos alunos, tais como educação recebida da família e motivação para a aprendizagem; 21,7% a condições materiais e espaciais; 10,7% a problemas familiares e inadequação do aluno ao meio escolar. Os restantes, 31,9%, estariam distribuídos entre os que conferem responsabilidade à coesão e estabilidade da equipa pedagógica, havendo ainda 7,1% do total dos entrevistados que responsabilizam o professor.

Verificou-se ainda que, na totalidade destes professores, de 62,5% a 80% conseguem identificar um aluno, como o centro das origens dos incidentes disciplinares. Referem, também, que os professores em início de carreira se mostram mais sensíveis à detecção destes incidentes por estarem ansiosos em garantir uma boa condução das aulas, havendo, no entanto, uma situação paradoxal, pois a própria inexperiência do professor acaba permitindo que se estabeleça um clima favorável aos incidentes disciplinares.

No estudo realizado por Henkel (1991) sobre as técnicas de controlo utilizadas pelos professores de Educação Física, o autor rejeita a ideia da visão exclusivamente centrada na correcção e punição, propõe a integração da dimensão antecipatória, ou seja, o comportamento que o professor desenvolve antes do aparecimento do comportamento de indisciplina do aluno, portanto numa perspectiva de prevenção.

Henkel (1991) classifica as técnicas de controlo dos professores da seguinte forma:

Ideologia	Concepção de Disciplina	Características das técnicas de controlo
Democrática ou Humanista	Disciplina como um meio de facilitar o autocontrolo	Estabelece as regras com os alunos *Modificação do comportamento *Recompensa a boa conduta *Pune a má conduta quando necessário
Behaviorista	Disciplina como meio de condicionar o comportamento	Estabelece as regras *Modificação do comportamento *Recompensa a boa conduta *Ignora a má conduta
Autoritária	Disciplina com um fim	Estabelece as regras *Valoriza a má conduta através da: - Ridicularização, Embaraço e Punição do aluno
Permissiva	Autocontrolo	Não são necessárias

Quadro 1 – Orientações Ideológicas para controlo dos alunos segundo (Henkel, 1991, p.53).

O autor considera dois momentos de fundamental importância na actuação do professor:

*"Preactive Time Frame": (Antecipação);

*"Reactive Time Frame": Reacção (Tutorial ou Punição).

Defende que a visão democrática da disciplina contribui para o auto controlo do aluno, permitindo ao professor utilizar a punição de forma limitada.

Com base nestes pressupostos conceptuais e recorrendo a inquéritos, entrevistas e observações realizados com diversos professores, Henkel (1991) desenvolve o Physical Education Control Inventory (PEPCI). Este instrumento pretende registar os procedimentos de controlo desenvolvidos pelo professor na conduta do aluno. Nele importa realçar que as categorias de reacção, em função do momento, podem ser integradas numa das três dimensões - Antecipação, Tutorial e de Punição.

Fernandez Balboa (1991) realizou um estudo, para examinar as crenças e pensamentos interactivos dos professores de Educação Física, no que respeita aos maus comportamentos dos alunos, e para identificar o quanto estes pensamentos afectam as suas próprias acções nesses momentos. A amostra do estudo foi de 15 professores em formação, colocados em escolas urbanas e suburbanas, públicas e privadas, e a trabalhar em turmas com uma média de vinte e nove (29) alunos. Os resultados evidenciaram, de uma forma inequívoca, os pensamentos relacionados com os alunos (92%). As outras categorias apresentaram valores pouco expressivos: o Professor (6%) e Contexto (2%).

Em geral, os professores em formação acreditaram que nada podiam fazer para prevenir os maus comportamentos dos alunos, isto é, nem se preocuparam em encontrar estratégias ou modelos que pudessem ajudar a melhorar tais comportamentos. Estes professores imputavam a responsabilidade dos maus comportamentos exclusivamente ao aluno. Estas crenças são improdutivas e criam sentimentos de frustração e inadequação nos formandos.

Uma ilação dos resultados do estudo de Fernandez Balboa poderá ser a de considerar deficiente a formação no domínio da "organização e gestão da sala de aula", reconhecida pelos próprios formandos, ao indicarem a falta de competências de gestão como a principal causa atribuível ao professor.

Também Brophy (1981) e Siedentop (1982) sublinham a importância das competências de gestão na prevenção da disciplina, desvalorizando por sua vez elementos tidos como cruciais, como por exemplo, os equipamentos, ou a dimensão das turmas.

Vários investigadores (Clark, 1978; Borko, Cone, Russo, & Shavelson, 1979; Clark & Yinger, 1979; Tabachnick, & Zeichner, 1985; Clark & Peterson, 1986) sugeriram que os processos mentais dos professores (crenças acerca do ensino, decisões e pensamentos interactivos e planeamento) influenciam as suas acções. No caso particular do mau

comportamento dos alunos, os processos mentais dos professores podem ser considerados factores cruciais, afectando as suas acções porque "*um mau comportamento não é uma propriedade de uma acção mas de uma acção no contexto*" (Mehan et al., 1980, p. 313).

É razoável aceitar que uma acção de um aluno possa ser considerada como um mau comportamento por um professor, enquanto que outro professor pode considerar isso como perfeitamente aceitável ou tolerável. Portanto, os maus comportamentos não são apenas actos que os alunos praticam, mas também actos que são detectados e interpretados pelos professores.

Fernandez Balboa (1991) considera que os processos mentais dos professores sem experiência, no que toca aos maus comportamentos dos alunos, podem ser tidos como factor importante que afecta a sua eficiência em lidar com estes acontecimentos. Os professores pouco experientes tendem a centrar as suas preocupações sobre si próprios e não sobre o que se passa na sala de aula (ginásios e campos desportivos). Por isso estes têm dificuldades em estabelecerem e reforçarem as regras de conduta dos alunos.

Fernandez Balboa (1991) estudou também o tipo e frequência dos comportamentos de indisciplina registados em aulas de professores em formação, e obteve os seguintes resultados: o comportamento de indisciplina dos alunos na aula de Educação Física assume um carácter individual expresso pelo valor de 86,1% contra os 13,8% do comportamento de indisciplina em grupo.

De salientar que 4 em cada 10, os comportamentos de indisciplina diziam respeito a comportamentos fora da tarefa e que 1 em cada 4 se referiam a comportamentos agressivos.

Uma percentagem tão elevada de comportamentos fora da tarefa (40%) pode-nos levar a pensar que as actividades seleccionadas pelo professor para a aula não seriam as mais adequadas, não motivando os alunos para o envolvimento nas tarefas propostas.

Sobre os pensamentos dos professores (crenças em relação aos maus comportamentos), o estudo aponta que 6 em cada 10 tinham pensamentos interactivos quando lidavam com os maus comportamentos; destes pensamentos, 4 em cada 6 eram pensamentos negativos. Finalmente, as experiências escolares dos professores em formação, como alunos, influenciaram tanto as suas expectativas em relação à conduta dos alunos como às suas acções.

A maioria dos estudos sobre os processos mentais dos professores têm contemplado apenas professores experientes, e a maioria desses estudos têm-se referido quase exclusivamente a estratégias de planeamento.

Dá-se grande relevo à experiência profissional do professor, como elemento de grande importância para lidar com os comportamentos de indisciplina dos alunos, embora, como sustentam Good e Brophy (1984), Berliner (1986), Bents e Bents (1990), por si só a experiência não chegue.

Dos 32 estudos analisados por Shavelson e Stern (1981), apenas 6 tratavam de decisões interactivas na organização dos acontecimentos na sala de aula, no que respeita ao comportamento dos alunos (nenhum destes conduzido por professores novos).

Fernandez Balboa (1991) sugere que mais estudos sejam realizados no que respeita ao pensamento de professores em início de carreira, no que se refere às suas crenças, pensamentos e acções interactivas, tendo em conta episódios geridos, em particular, o mau comportamento dos alunos. Este tipo de trabalho poderá ajudar os formadores de professores a realizarem as seguintes actividades:

- examinar as crenças e pensamentos interactivos da formação dos professores em início de carreira, tendo em conta o mau comportamento dos alunos;

- identificar o quanto estas crenças e pensamentos interactivos afectam as suas acções nestas situações.

Numa perspectiva cognitivista, o comportamento indisciplinado resultará do nível de desenvolvimento cognitivo e moral do sujeito e da interpretação que faz das situações. Por sua vez, essa interpretação é influenciada por processos cognitivos, tais como atitudes, expectativas, crenças, representações, estilos cognitivos, atribuições causais e auto- estima (Fontana, 1985).

Em Portugal, e relativamente à indisciplina em Educação Física destacamos os estudos de Brito (1986), Oliveira (1993) e Mendes (1995).

O estudo de Brito (1986) foi realizado na área da grande Lisboa, em 5 escolas urbanas e suburbanas. Foram observadas 30 turmas – 15 do 1° ano e 15 do 2° ano do Ciclo Preparatório. O número de professores observados foi de 22 – 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino – apresentavam idade, habilitações académicas e experiência profissional diferenciadas.

As categorias consideradas relativamente aos contextos e direcção dos comportamentos de indisciplina do aluno foram as seguintes: Situação Específica de Aprendizagem (54,9%), Material (37%), Colegas (25,7%), Professor (6,6%) e Situação de aula (2,7%).

A reacção do professor foi integrada numa das seguintes categorias: Sem reacção (56,6%), Modificação do Comportamento verbal (36,6%) e não verbal (5,5%), e Punição verbal (0,8%) e não verbal (0,8%).

Os professores não assinalam 43,3% dos comportamentos de indisciplina e, quando reagem é relativamente ao imediato e, normalmente, de forma verbal (85%). Embora os professores utilizem reacções diferenciadas, a mais usual é a crítica (11,5%); parecem desconhecer ou não aplicar nas suas aulas as técnicas de modificação de comportamentos.

O autor não encontrou relações significativas entre a repetência dos alunos e o total de incidentes observados na turma, e verificou que os rapazes eram mais indisciplinados que as raparigas.

É de salientar que neste estudo os alunos não participantes nas actividades são responsáveis por 11,5% dos comportamentos de indisciplina verificados na sala de aula. Verificou-se ainda tratarem-se de comportamentos graves, porque se inscrevem em duas categorias: utilização perigosa ou destrutiva do material (44,4%) e obscenidades dirigidas ao professor (33,3%).

Em relação ao contexto, os resultados alcançados indicam que é no Tempo de Prática e nos Tempos de Organização, respectivamente com 62,3% e 23,5%, que os comportamentos de indisciplina ocorrem com mais frequência.

No estudo realizado por Oliveira (1993), a amostra foi constituída por 32 professores de Educação Física, com observação feita em duas turmas de cada professor, perfazendo um total de 64 turmas.

As categorias consideradas relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos estão apresentados no quadro 3.

Comportamentos de Indisciplina dos Alunos	Desportos	%
Comportamentos dirigidos à actividade	Desportos Individuais	44
	Desportos Colectivos	54
Comportamentos dirigidos aos colegas	Desportos Individuais	28
	Desportos colectivos	10
Comportamentos dirigidos ao Professor	Desportos Individuais	14
	Desportos Colectivos	13
Comportamentos dirigidos ao material	Desportos Individuais	9
	Desportos Colectivos	15
Comportamentos dirigidos aos alunos dispensados	Desportos Individuais	3
	Desportos Colectivos	8

Quadro 2 – Frequências obtidas nas dimensões da aula relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos e às duas modalidades desportivas (Oliveira, 1993).

As categorias mais representativas foram: dirigidos à actividade (44%), aos colegas (28%), e ao professor (14%), nos desportos individuais. No que se refere aos desportos colectivos, dirigidos à actividade (54%), dirigidos ao professor (13%) e dirigidos ao material (15%).

A Reacção dos Professores aos comportamentos de indisciplina dos alunos foi verificada da seguinte forma:

Reacção dos Professores	Desportos	%
Reacção Através de Comportamentos Verbais	Desportos Individuais	62
	Desportos Colectivos	62
Sem Reacção aos Comportamentos de Indisciplina	Desportos Individuais	35
	Desportos colectivos	30
Reacção Através de Comportamentos Verbais e Não Verbais	Desportos Individuais	3
	Desportos Colectivos	7,5

Quadro 3 – Frequência da Reacção dos Professores aos comportamentos de indisciplina (Oliveira, 1993).

A maior representatividade foi encontrada na Reacção dos professores através de comportamentos verbais sendo que 62%, reage verbalmente à indisciplina, tanto nos desportos colectivos, como nos desportos individuais. 35% dos sujeitos da investigação não reagem aos comportamentos de indisciplina nos desportos individuais, e 30% ignora-os nos desportos colectivos. Por outro lado, 7,5% dos professores observados reagem através de comportamentos verbais e não verbais nos desportos colectivos, baixando essa percentagem para 3% nos desportos individuais.

Nos momentos de aula, constata-se que a "informação/instrução" e "espera", nos desportos individuais, são os que apresentam maior incidência de comportamentos de indisciplina por parte dos alunos; nos momentos de aulas, em desportos colectivos, a incidência recai na "organização/transição" e "espera".

Mendes (1995) realizou um estudo com 16 professores, tendo observado os seguintes resultados relativamente às dimensões SOCI.

Comportamentos de Indisciplina dos Alunos	Desportos	%
Comportamentos dirigidos à actividade	Basquetebol	47.13
	Atletismo	32.7
Comportamentos dirigidos aos colegas	Basquetebol	26.6
	Atletismo	30.7
Comportamentos dirigidos ao Professor	Basquetebol	18.13
	Atletismo	8.1
Comportamentos dirigidos aos alunos dispensados	Basquetebol	8.06
	Atletismo	28.3

Quadro 4 – Frequências obtidas pela totalidade da amostra nas diferentes dimensões do SOCI em função das duas modalidades desportivas (Mendes, 1995).

Em termos globais, para o conjunto dos professores, a indisciplina distribui-se por ordem de importância decrescente pela seguintes categorias, Actividade (40,9%), Colegas (28,5%), Alunos Dispensados (16,8%) e Professor (13,8%).

Em relação aos procedimentos de controlo do aluno utilizados pelo professor globalmente, as cinco categorias mais relevantes do PEPCI Physical Education Control Inventory, por ordem decrescente são: Tolera, (28,3%), Pára (17,55%), Chama pelo Nome (15,38%), Estabelece a Regra (11,38%) e Corrige (10,6%).

Siedentop (1982) sustenta que os ganhos de aprendizagem estão directamente correlacionados com o tempo de prática dos alunos, pelo que o tempo de gestão e organização devem ser reduzidos ao indispensável. Também Henkel (1991) sustenta que o comportamento indisciplinado do aluno reduz o tempo de prática entre 15% e 25%. Nesta linha de pensamento, o autor fornece algumas linhas orientadoras sobre a forma como melhorar a gestão da sala de aula:

- "Reduzir o tempo dos episódios de gestão;

- Começar a aula no tempo definido;
- Anunciar a primeira actividade;
- Utilizar métodos e estratégias que permitam poupar tempo, para a chamada dos alunos. É neste momento que o comportamento inapropriado por parte do aluno tem maior probabilidade de ocorrer;
- Ensinar habilidades de auto-gestão aos alunos;
- Permitir o treino (aos alunos) das habilidades de auto-gestão;
- Tornar as regras claras, definindo-as de forma positiva. O autor afirma a impossibilidade do aluno se comportar apropriadamente se desconhecer as regras e qual o comportamento que o professor espera dele".

Acerca dos pressupostos para a utilização das interacções negativas, Siedentop (1982, p. 301) propõe os seguintes:

- Ter a certeza de que a interacção negativa diminui o comportamento sobre o qual é contingente;
- Utilizar uma interacção negativa que seja suficientemente forte para reduzir o comportamento o mais rapidamente possível;
- De forma pouco frequente, reprimendas justas e severas serão provavelmente mais efectivas;
- Assegurar-se de que a interacção negativa é claramente dirigida para o comportamento inapropriado e não para o estudante.

Como sustenta ainda Siedentop (1982, p.301), *"The expert teacher uses punishment expertly. Nothing is worse than allowing misbehavior to get to you. You watch students misbehave and you ignore it until you get angry. In such a situation, your negative interaction arises from your own anger; you have lost control of yourself. It is in just such situations that interactions occur that are detrimental to your long-range goals. This is why*

it is so important to decide which behaviors you are willing to ignore and which you consider serious enough to desist, should be desisted immediately. This matter will be dealt with more thoroughly in the section that deals with the timing of interactions".

Também os estudos de Good & Brophy (1994) apontam alguns princípios sobre a organização das tarefas, de modo a evitar comportamentos indesejáveis:

1) - os alunos seguirão as regras que entendem e respeitam; ordens e ameaças são muitas vezes ignoradas;

2) - os problemas de disciplina são minimizados quando os alunos são regularmente empenhados em actividades ligadas aos seus interesses e aptidões; o professor tenta que a escola seja atractiva introduzindo filmes, jogos, e actividades de enriquecimento;

3) - assim, a gestão deve ter em vista a formação de um ambiente de aprendizagem produtivo, em vez de seguir um ponto de vista negativo como o controlo de comportamento. O professor é bem sucedido em estabelecer a disciplina pois os alunos normalmente obedecem-lhe;

4) - o professor deve ter como objectivo desenvolver o autocontrolo nos alunos e não apenas exercer controlo sobre eles, para que os alunos, quando necessitarem de trabalhar, seguir instruções e completa tarefas, o possam fazer sozinhos.

Rosen et al. (1984) analisaram o comportamento de 8 alunos hiperactivos que se encontravam num programa especial. Os alunos eram provenientes de famílias de classe média e possuíam um coeficiente de inteligência normal. Os autores realizaram várias

experiências no sentido de estudarem os efeitos de dois tipos de contingências – positivas e negativas – na manutenção do comportamento apropriado.

Os resultados revelaram que o uso de ambas as contingências estavam associados a um elevado nível de comportamentos na tarefa.

Com a retirada de todas as contingências positivas não se verificou uma queda dos elevados níveis de comportamentos na tarefa. Porém, a retirada das contingências negativas leva a uma queda substancial dos níveis de comportamento na tarefa.

Pode assim dizer-se que as diferentes perspectivas sobre a indisciplina, apesar de divergirem nas suas metodologias e nos seus objectivos de análise, acabam por se completar no sentido de que a integração dos saberes e contributos de cada uma delas, permitirá com certeza uma melhor compreensão dos problemas, tanto ao nível individualizado como ao nível das relações interpessoais e intergrupais que se estabelecem na sala de aula e na escola.

A complexidade da indisciplina exige, de todos, uma multiplicidade de olhares cooperativos, no sentido da acção e prevenção sobre os problemas concretos dos alunos.

É hoje aceite que o importante não é limitarmo-nos a castigar os alunos que manifestam comportamentos de indisciplina, mas sim transformar-lhes os comportamentos na aula em condutas úteis e produtivas para os alunos e para a classe onde estes estão inseridos. Nesta situação, o maior esforço dos professores vai no sentido da prevenção, da antecipação, de actuação antes e não após a infracção da regra, prevendo o que vai ocorrer, eliminando as causas da indisciplina e criando condições para que o aluno reconheça e aceite as normas voluntariamente.

É nesta prevenção que se distinguem os professores. Muitas vezes, aqueles que têm um bom controlo de disciplina da aula, quando postos face a situações inesperadas de indisciplina, não reagem de forma muito diferente dos restantes colegas.

5.3– Prevenção e controlo disciplinar

5.3.1- A prevenção da indisciplina

A prevenção da indisciplina na sala de aula deve ser compreendida como uma oportunidade de interacção entre o professor e o aluno. Não pode ser nada fixo e rígido, mas sim algo que tem a intenção de reger a conduta dos alunos num dado momento, em que o professor é possuidor de um conjunto de saberes, saberes-fazer e atitudes que lhe possibilitam a necessária articulação para o bom desempenho profissional, na harmonia das necessidades do sistema educativo.

Através da prevenção, pretende-se minimizar, prevenindo a ocorrência de problemas de indisciplina. O professor deverá estruturar uma linha orientadora, flexível, que lhe permita reconhecer e actuar no momento adequado em relação a qualquer mudança ocorrida.

Por vezes não é fácil solucionar certos problemas, sendo melhor preveni-los do que mudá-los. Então, sempre que um professor procura conhecer melhor os seus alunos, sobre o que pensam e o que sentem, ele está a prevenir a ocorrência de determinadas situações comportamentais.

A partir das décadas de 70/80, começaram a surgir preocupações na área da Educação Física, sobre a forma como deveria ser feita a prevenção da indisciplina na sala de aula.

Taylor (1978) defendia um programa de educação comportamental, baseado no desenvolvimento da auto-estima e de inserção dos alunos.

O programa denominava-se por "Educação Física Preventiva", e tinha como objectivo principal a diminuição da ansiedade, normalmente associada à violência escolar e à formação de hábitos socialmente não-aceitáveis. Envolvia a oferta de actividades pouco conhecidas pelos alunos, bem como a organização de uma lista de actividades de opção que os alunos podiam praticar fora da escola ou como complemento curricular. Estas actividades eram realizadas com a colaboração de todos os professores que faziam parte da turma.

Pretendia-se com este projecto aumentar a participação dos alunos, assim como melhorar as suas relações com os amigos e familiares. O projecto preconizava um acompanhamento individualizado, a diversificação das estratégias de ensino, assim como o encaminhamento dos mais habilidosos em termos motores, para modalidades em que revelassem mais talento.

Também Hellison (1985) desenvolveu um projecto de "Motivação intrínseca em Educação Física", que tinha como objectivo levar os alunos a compreenderem e praticarem a auto-responsabilidade. O projecto era explicado claramente aos alunos no início do ano lectivo e usado no decorrer do mesmo, como referência para motivar e incentivar os alunos a cooperarem com os seus colegas e professores; ou seja, os alunos eram responsabilizados por o seu próprio comportamento e pelo trabalho com os outros.

O autor propôs uma escala de evolução no comportamento dos alunos, contendo os seguintes níveis:

Nível 0 – Irresponsabilidade - neste nível os alunos são incapazes de assumir a responsabilidade pelo seu próprio comportamento e também interferem com os colegas através de grosserias, intimidações, golpes ou pancada.

Nível 1 – Autocontrolo - é um nível de envolvimento mínimo. Os alunos fazem o que o professor solicita sem interferir com os outros. Os alunos não necessitam de grande atenção do professor, embora a maioria deles não revele grande envolvimento na matéria de ensino.

Nível 2 – Participação - Os alunos têm grande envolvimento nas tarefas apresentadas pelos professores. Trabalham sem perturbarem os outros e mostram grande interesse em aprender e melhorar as suas capacidades.

Nível 3 – Autoresponsabilidade - aqui os alunos são incentivados a assumirem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Não precisam da supervisão directa do professor, e podem tomar algumas decisões independentes sobres as suas necessidades de conduta e aprendizagem. Os alunos são chamados a participarem na programação dos seus jogos, esquemas de ginástica e outras tarefas que façam parte das aulas. É necessário delinear bem os contornos deste nível, porque se os alunos ainda não o atingiram, irão certamente por norma fracassar, gastando muito tempo nas actividades, falando e discutindo em vez de trabalharem nas tarefas previstas.

Nível 4 – Ajudar o outro - neste nível, além de simplesmente trabalhar com outros, os alunos querem fornecer suporte e dar ajuda aos seus colegas. Estes oferecem-se para trabalhar com colegas mais problemáticos que tenham dificuldades de ajustamento ao grupo, para os mesmos não necessitarem do controlo do professor.

Segundo Brito (1986), uma importante estratégia como forma de prevenir o aparecimento de comportamentos inapropriados é tornar as sessões e tarefas propostas agradáveis, recorrendo à diversificação, ao movimento e ao prazer, por forma a tornar o jovem mais activo, como que distraído de possíveis comportamentos indisciplinados.

As técnicas preventivas são fortemente recomendadas para professores de Educação Física porque a ênfase no que os estudantes devem fazer contribui para o crescimento interior e o desenvolvimento do autocontrolo (Moser, 1971; Siedentop, 1983; Miller, 1984).

Algumas estratégias de gestão preventiva encorajam os comportamentos adequados por parte dos alunos e minimizam os maus comportamentos.

Good & Brophy (1994) afirmam que hoje em dia a chave para uma boa direcção de aula e prevenção de comportamentos de indisciplina é a aplicação de técnicas que obtenham gradualmente a cooperação e o envolvimento nas actividades por parte dos alunos e que assim possam evitar o aparecimento de futuros problemas.

As estratégias educacionais devem maximizar o envolvimento dos alunos em actividades produtivas. A motivação pode ser utilizada como meio de prevenção de alguns problemas "dentro" da sala de aula. Ela pode ser procurada através de uma oferta inovadora que contemple a variedade, o interesse nas tarefas, bem como a delegação de responsabilidades nos alunos.

O controlo inicial de qualquer aula é essencial, devendo a vitalidade da aula ser implementada logo que os alunos entram na sala ou ginásio. Frequentemente isso não acontece, pois o tempo "morto" é geralmente longo em relação ao tempo de duração da aula. Uma forma de conseguir que uma aula comece normalmente é dizer aos alunos o que se espera deles quando entram na sala de aula ou ginásio. Outro requisito que o professor deve cumprir é o de começar a aula sempre a horas; a pontualidade é uma das grandes responsabilidades dos professor. Durante a aula, o professor deve estabelecer sinais claros para cativar a atenção dos alunos e para os alertar do começo de uma actividade, evitando assim perdas de tempo, e ao mesmo tempo dispersão dos alunos em termos disciplinares.

Rosado (1998) afirma que é decisivo evitar situações que ridicularizem os jovens, nomeadamente em matéria de sentimentos, medo ou ansiedade; evitar envergonhar, depreciar ou ironizar. Uma percepção de humilhação e de fracasso repetido terá de ser evitada. Evitar as reprovações sistemáticas, os "feedbacks" depreciativos, as ameaças e o autoritarismo, constituem aspectos fundamentais de optimização da relação pedagógica, na justa medida em que afasta as ameaças à auto-estima, provenientes das fontes percepcionadas como de "agressão", de inadequação.

Como afirmam Carita e Fernandes (1997) o professor pode "trabalhar" a turma enquanto grupo: melhorar o espaço onde trabalha, propor metas alcançáveis, delegar responsabilidades, elogiar, encontrar objectivos comuns ao grupo. Para estes professores e respectivos alunos, as regras do jogo estabelecidas em conjunto no início do ano escolar são claras. Além disso, as regras devem prever consequências para quem as desrespeitar, para que os alunos saibam o que os espera, e, como é óbvio, devem ser cumpridas com firmeza.

Sampaio (1996) sustenta que, para prevenir problemas de indisciplina, todas as atitudes de escalada simétrica devem ser evitadas. Isto é, quando o aluno assume uma atitude provocatória, o professor precisa de responder a essa provocação de um modo diferente daquele que é esperado; ou seja, se o aluno grita, está provavelmente à espera que o professor berre mais alto, iniciando-se uma série de comportamentos desajustados que terminarão quase sempre na expulsão do estudante. Se, pelo contrário, o professor responde uma coisa deste género - «eu estou muito calmo: Se continua a gritar vai ficar cada vez mais sozinho...» -, é possível que a surpresa da resposta produza algum efeito. É evidente que não pode haver receitas para dificuldades deste tipo, a essência do êxito radica no elemento inesperado que contém.

"*Existem princípios gerais que se aplicam a várias situações. Se praticadas sistematicamente, poderão prevenir ou resolver muitos problemas, ao mesmo tempo que deixarão o professor bem posicionado para lidar com os problemas que requerem soluções especiais*" (Good & Brophy, 1984, p.181).

Muitos dos problemas de indisciplina são desencadeados por alunos que necessitam de ser ajudados. O professor, ao criar condições de auto-ajuda, vai contribuir para o seu desenvolvimento como pessoa que, tal como todas as outras, possui qualidades valiosas.

Uma das preocupações do professor para a prevenção da indisciplina é necessariamente a forma como planifica as suas aulas e como antecipa algumas situações que minimizem os maus comportamentos na aula. Graça (1992) refere que o plano de aula é tanto mais rico quanto for capaz de antecipar a acção, e sobretudo esclarecer as intenções.

Evertson (1989) afirma que a regulação da dinâmica de participação na vida da aula sugere a necessidade de um controlo minucioso daquilo que está a ocorrer, o que os alunos estão a pensar e a fazer, e o que é que os confunde.

Carita e Fernandes (1997) sugerem algumas formas de prevenir os problemas disciplinares, nomeadamente o respeito pelas promessas feitas, o não recurso a comparações entre alunos, a equilibrada distribuição da atenção por todos eles, a disponibilidade para escutar os seus problemas (mesmo os pessoais, se for caso disso), os sinais de reforço dos comportamentos apropriados e de encorajamento nas situações mais difíceis, um encorajamento útil, isto é, propiciador de sugestões ou de meios que ajudem o aluno a delinear o seu percurso.

Os alunos que têm problemas de indisciplina evidenciam uma grande tensão, ansiedade, agressividade, hostilidade e hiper-actividade. Se não são incentivados a expressarem os seus sentimentos por palavras, começam a guardar rancor e outros sentimentos similares que terminam, quase sempre, em agressões físicas.

Torna-se necessário que os alunos sintam que são únicos e especiais em diferentes aspectos e que, ao mesmo tempo, existe uma grande semelhança entre ele e as outras pessoas que os rodeiam. Desta forma, os alunos sentir-se-ão menos sós nas dificuldades que tenham de enfrentar.

"O conhecimento do aluno, das suas necessidades, sentimentos, opiniões ou características pessoais é um importante instrumento de prevenção dos problemas, dado o clima de maior proximidade que potencia e o facto de permitir prever quer os problemas quer as respostas e soluções mais ajustadas" (idem, p.47).

Curwin & Mendler (1984) definiram três formas essenciais de valorizar os sentimentos do aluno indisciplinado:

- Levar o aluno a aceitar-se a si mesmo, e não como ele deveria ser; preparar o "diálogo" entre dois alunos com problemas e outro que não os possui; criar consciência no aluno de que ele necessita do professor e dos seus companheiros para pôr termo à sua conduta indisciplinada.

Em contraste com uma perspectiva da indisciplina centrada no aluno individual aparece a focagem sobre o grupo turma ou mesmo sobre o ecossistema comunidade escolar.

Pereira et al. (1996) afirmam que, entre as medidas preventivas mais aconselhadas, está o pensar colectivo (isto é, que envolva os professores, alunos, pessoal auxiliar e

encarregados de educação) e consequentemente criativo, nas soluções e auto-responsabilizador da vida da escola.

5.3.2 – O controlo disciplinar

O controlo disciplinar está directamente relacionadò com o estabelecimento e manutenção da ordem no envolvimento da sala de aula. Este controlo, seja ele disciplinar ou social, relaciona-se com um conjunto de processos, actividades ou sanções, que visam exercer alguma influência sobre os alunos, no sentido de impedir a violação de regras ou valores e de assegurar a estabilidade na aula e na escola.

Alguma investigação coloca o controlo na sala de aula no cerne da tarefa de ensinar. É necessário alguma precaução, tanto mais que alguns professores tendem a subordinar as necessidades da instrução do ensino aos problemas de controlo da sala de aula. O controlo da sala de aulas pode ser visto de uma forma mais produtiva, quando é entendido como um sistema de apoio à instrução e à aprendizagem.

Effective classroom management consists of teacher behaviors that produce high levels of student involvement in classroom activities, minimal amounts of student behaviors that interfere with the teacher's or other students' work, and efficient use of instructional time. These criteria have the advantage of being observable (Emmer & Evertson, 1981).

Percebemos, através da literatura, que nenhum sistema disciplinar é infalível, e por isso não cessa a discussão sobre as causas e definições de indisciplina, e não se esgota a apresentação de propostas no sentido de prevenir e solucionar problemas de indisciplina.

Mas os sistemas falham se não são apropriados pelos professores e não são validados empiricamente.

Como refere Estrela (1994), a carência de modelos de intervenção disciplinar bem alicerçados na investigação experimental reforça a necessidade de incentivar uma atitude científica que leve o professor a procurar as soluções adequadas às diferentes situações de indisciplina, através da análise objectiva dos elementos da situação, e que o leve a avaliar as consequências da intervenção.

Podemos também admitir que a escolha de um dado método de controlo da disciplina depende do professor na sua globalidade, daquilo em que acredita e do que é esperado que ele transmita ao aluno. O professor vive sob a pressão de promover a aprendizagem sem, contudo, desestabilizar a disciplina na classe.

Para Doyle (1986), o controlo e a orientação evocam um largo número de posições ideológicas e crenças que vão desde as perspectivas de autoridade e conformidade até à preocupação pela expressão individual. O controlo e a orientação são vistos como um pré-requisito para a instrução e algo que é necessário manter para que o ensino/aprendizagem possa decorrer.

Good & Brophy (1994) sustentam que a aprendizagem é mais fácil e agradável, quando nos é mostrado o que fazer em vez de nos dizerem o que não devemos fazer. Por isso, muitas vezes, as aulas começam com explicações e demonstrações, que requerem a utilização de estratégias adequadas.

O aluno pode tomar uma atitude de ressentimento ou ficar ansioso se o professor referenciar muitas vezes o que ele não deve fazer. Os professores devem especificar os comportamentos desejados, em termos positivos. Pontualmente, é necessário que o professor

utilize a linguagem negativa. De facto, quando o aluno incorre em actos desestabilizadores ou provocatórios, como sejam, discutir ou causar distúrbios de maior, o professor deverá punir, de imediato, a infracção. Mesmo assim, essa linguagem negativa deve ser seguida de um redireccionamento para aquilo que deve ser feito, associado a uma expectativa positiva.

Quando o professor circula na sala de aula, conferencia com os alunos individualmente, não deve desligar-se do resto da turma. Deste modo, mantém as tarefas de rotina e responde às necessidades pessoais dos alunos sem interromper o desenvolvimento das actividades da turma.

Para Siedentop (1990), a indisciplina é inerente à qualidade de ensino, ou seja, se se ensina bem não se têm grandes problemas de indisciplina. A dificuldade está na escolha da mais correcta combinação da actividade com o melhor método de ensino, que contribua para que os alunos sejam disciplinados e se esforcem. Por isso, é assente que a disciplina é menos problemática quando as actividades são bem escolhidas e bem ensinadas, e quando existe um bom controlo das mesmas, embora tal não nos assegure que todos os alunos serão bons aprendizes.

O controlo disciplinar no ensino tem a função de previsão e intervenção necessárias para estabelecer e manter um envolvimento no qual a instrução e aprendizagem possam ocorrer.

O problema do controlo disciplinar está intimamente ligado à tarefa de ensinar que se situa em duas componentes importantes: no objectivo geral ou produto final, que deve ser conseguido, e no espaço de instrução e meios disponíveis ao professor, para que consiga atingir os objectivos.

Nesta perspectiva, o pensamento e acções do professor, ligados ao controlo, integram-se nos seus esforços para congregar e usar todos os possíveis meios, por forma a conseguir a tarefa de educar num envolvimento social.

É evidente que a competência no controlo da sala de aula é fundamental para a qualidade do ensino. Isto é verdade para qualquer sala de aula ou para qualquer assunto, seja a aula ao ar livre ou numa sala, no ginásio ou num campo de jogos. Uma outra finalidade, para além de proporcionar a aprendizagem das matérias, que resulta da aplicação efectiva das habilidades de controlo, por parte do professor, é que os alunos aprendam a autocontrolar-se. Uma vez adquirido o autocontrolo, é mais fácil para o professor conseguir a qualidade de ensino (Siedentop, 1983).

Domingos (1995) considera dois níveis de controlo disciplinar - o orgânico e o situacional. O primeiro nível de controlo disciplinar recorre a actos materiais, onde são contempladas as infracções consideradas mais graves, que impliquem a suspensão temporária da frequência às aulas e que exigem um tratamento organizacional. O segundo a actos administrativos, designado também por controlo disciplinar situacional ou operativo, não tem enquadramento orgânico, e serve para resolver e superar situações marcadas por conflitos concretos que se tornam perturbadores da ordem social e da acção docente, onde pode aplicar-se a advertência e a expulsão do aluno do local lectivo.

Esta questão está intimamente ligada também com as regras. Em primeiro lugar, temos as normas e regras formais emanadas do ministério da Educação, sobre o controlo disciplinar, e verificamos que diversos legisladores podem produzir doutrina legal, que não é cumprida na sua plenitude por muitas e variadas razões.

Em segundo plano, surgem as regras estabelecidas na escola, de uma forma mais ou menos estruturada, e que são interpretações das regras oficiais ou determinações sobre problemas específicos daquela comunidade escolar. Estas regras existem para operacionalizar os objectivos formais da educação, mas também para materializar interesses

particulares de grupos disciplinares ou professores, podendo encontrar a sua legitimação no profissionalismo, autonomia e pedagogia.

Por último, a escola é permanentemente pontuada por regras informais, que constituem um corpo doutrinário pouco explícito, mas muito importante no controlo da disciplina. São frequentemente confundidas com as regras sociais, já que tentam determinar um quadro de referência para o relacionamento escolar, por exemplo na relação professor/alunos.

METODOLOGIA

CAP. VI - METODOLOGIA E INVESTIGAÇÃO DE CAMPO NO ESTUDO DAS CRENÇAS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Este capítulo tem como finalidade apresentar a formulação do problema, os objectivos, e as hipóteses que se procuram analisar, a selecção das variáveis, as limitações do estudo e instrumentos de pesquisa utilizados.

6.1 – Formulação do problema e objectivos

Como vimos nos capítulos anteriores, a análise da literatura, relativa ao estado de investigação das crenças dos professores e das suas práticas nas aulas de Educação Física, no que concerne ao comportamento de indisciplina dos alunos, permite constatar que esta irregularidade é um problema comum nas aulas desta disciplina curricular que interfere com o curso da aula, perturba a aprendizagem e que afecta a interacção professor-alunos.

A indisciplina pode ser vista segundo diferentes perspectivas. Muitos são os factores que poderemos considerar merecedores de uma cuidadosa investigação que possa contribuir para a melhoria da disciplina e aprendizagem nas escolas, já que os comportamentos de indisciplina têm uma estreita ligação com os resultados da aprendizagem (Doyle 1986; Brophy 1988).

Tomamos como referência o modelo de *pensamento e acção do professor* (Clark & Peterson, 1986), um modelo heurístico de estudo, que nos permite configurar o delineamento da nossa investigação.

Deste modo, depois das muitas dúvidas que se nos apresentam, algumas das quais referenciadas no contexto deste trabalho, uma questão central se coloca no nosso estudo:

Qual a relação entre as crenças (pensamento) e práticas (procedimentos) dos professores relativamente à indisciplina nas aulas de Educação Física?

A análise desta questão permite-nos, eventualmente, esclarecer progressivamente um conjunto de ideias que lhe estão intimamente associadas e que têm grande importância para a sua melhor compreensão.

É com base nestas ideias que formulamos os objectivos do nosso estudo, os quais passamos a discriminar:

1 – Caracterizar os principais comportamentos de indisciplina dos alunos, em aulas de Educação Física.

2 – Identificar os procedimentos utilizados pelos professores no controlo dos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física.

3 – Comparar os comportamentos de indisciplina dos alunos, e os procedimentos de controlo de professores com níveis diferenciados de experiência docente.

4 – Comparar as mudanças existentes do início para o final do ano lectivo, nos comportamentos dos alunos e nos procedimentos de controlo dos professores com níveis diferenciados de experiência docente.

5 – Conhecer como é que as "formas de organização e gestão da aula" têm influência na indisciplina.

6 – Identificar as crenças dos professores com vários níveis de experiência docente, relacionadas com o problema da disciplina nas aulas de Educação Física.

7 – Conhecer a relação entre as crenças e as práticas dos professores de Educação Física.

6.2 - Enunciado das hipóteses

As hipóteses de qualquer estudo são elementos que ajudam a organizar a investigação de acordo com os problemas e objectivos de pesquisa. Assim formulamos um conjunto de hipóteses para o nosso estudo, que apresentamos da seguinte forma:

1 - As características que apresentam os problemas de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física, no 6°, 7° e 8° anos do ensino básico, têm relação com os procedimentos de controlo dos professores.

A expressão dos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física está associada aos procedimentos de controlo dos professores. Naturalmente que os professores, aquando das suas intervenções nas aulas, não podem ignorar o facto da existência de indisciplina na mesma.

2 – A experiência docente distinta induz alterações significativas nos níveis de mudança do primeiro para o segundo momento de observação, no que concerne aos comportamentos de indisciplina dos alunos e aos procedimentos de controlo do professor.

Pretende-se esclarecer se a experiência docente dos professores de Educação Física tem impacto significativo nos comportamentos de indisciplina dos alunos e no desenvolvimento dos procedimentos de controlo dos professores. Importa ainda saber se esses professores fazem algum esforço para que essa mudança se verifique do início para o final do ano lectivo, relativamente ao comportamento dos alunos e aos procedimento dos professores.

3 – O desenvolvimento de uma associação das dimensões de gestão e organização da aula com os comportamentos de indisciplina dos alunos leva a uma melhoria do controlo disciplinar nas aulas de Educação Física.

A forma como o professor organiza e gere as suas aulas tem muitos efeitos associados aos comportamentos de indisciplina dos alunos.

No geral, os níveis de desenvolvimento da gestão e organização estão associados a uma menor frequência de comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física.

4 – As crenças que os professores possuem em relação à indisciplina e ao ensino produzem um elevado nível de desenvolvimento no trabalho prático das aulas de Educação Física.

Pretende-se esclarecer se as crenças que os professores possuem sobre a indisciplina e o ensino têm que ver com um processo de identificação interactivo com a prática do seu dia a dia. Assim sendo, os professores pretendem nas aulas de Educação Física que as suas crenças sejam exequíveis, por forma a que a conduta das suas aulas vá no sentido de adaptação do comportamento da prática docente às crenças que possuem.

6.3 – Selecção das variáveis de estudo

6.3.1 – Variáveis Independentes

O quadro de variáveis que apresentamos prendem-se com os objectivos e hipóteses de estudo anteriormente descritas.

As variáveis independentes que considerámos para o estudo foram agrupadas em quatro grandes conjuntos, de acordo com a sua natureza, a saber:

- **Variáveis pré-interactivas**, que dizem respeito às crenças que os professores dizem possuir relativamente à Educação Física e à indisciplina nas aulas de Educação Física.
- **Variáveis de presságio**, relativas à experiência docente dos professores.
- **Variáveis de processo**, relativas à gestão do tempo e organização da aula e aos comportamentos dos alunos.
- **Variáveis de programa**, relativas ao conteúdo da aula e momentos de observação.

6.3.1.1 – Variáveis de Presságio

Nas variáveis que caracterizam os docentes, sabemos que existem vários factores condicionadores do comportamento e dos resultados (De Landsheere, 1982). Assim, nas características dos docentes, considerámos apenas a experiência profissional, já que na habilitação profissional, todos os professores da amostra possuíam o grau de licenciados, independentemente das instituições em que o obtiveram. Relativamente à experiência docente, os professores da amostra foram integrados nas três categorias seguintes:

Grupo A – professores no primeiro ano de serviço; Grupo B – professores com quatro e cinco anos de serviço; Grupo C – professores com doze ou mais anos de serviço. O critério para este agrupamento foi baseado nos estudos de Fink & Siedentop (1989):

*Professores em início de carreira – professores no primeiro ano de serviço.

*Professores com pouca experiência – professores com nível intermédio de experiência de quatro e cinco anos de serviço.

*Professores com experiência – professores com doze ou mais anos de experiência.

6.3.1.2 – Variáveis de Processo

A gestão do tempo de aula constitui um factor condicionante da dinâmica da aula, desde a sua concepção à sua implementação, requerendo do professor a posse de um reportório de habilidades técnicas de ensino reconhecidas e relacionadas com o sucesso do ensino em Educação Física (Siedentop 1983).

No nosso estudo, para a análise da gestão do tempo de aula, adaptámos um instrumento (Sistema de Organização e Gestão do Tempo de Aula), utilizado por especialistas em Educação Física (Pieron,1986; Carreiro da Costa, 1988; Sarmento, 1990), a que adicionamos duas novas categorias, destinadas a saber o tempo útil utilizado e o tempo disponível para a prática, proporcionado pelo professor aos seus alunos. Definimos estas categorias do seguinte modo:

Instrução à classe (I): Intervenções verbais ou não verbais do professor, relativas à matéria de ensino, para comunicar à turma não só o para quê e o porquê da actividade de aprendizagem, mas também, o que fazer, como fazer e os resultados alcançados.

Organização da Classe (O): Intervenções verbais ou não verbais do professor, para regular as condições da vida em classe, nomeadamente para dar indicações sobre os deslocamentos, a colocação ou transporte do material e a formação de grupos. Esta categoria contempla as situações em que o professor, só ele ou com ajuda dos alunos, coloca ou manuseia o material.

A Classe Organiza-se (TT): Situação em que os alunos se deslocam para se reunirem em determinado local, ocuparem o lugar de realização de um exercício ou mudarem de estação e, ainda, as situações em que se procede à formação de grupos.

Prática (P): Períodos em que mais de 50% da classe está empenhada em tarefas motoras prescritas pelo professor, relacionadas ou não com os objectivos da Unidade de Ensino. Durante este lapso de tempo, o professor deve observar a actividade da classe, intervir dirigindo-se individualmente a um aluno ou a um grupo de alunos para reagir à prestação, incitar ou elogiar, corrigir comportamentos desviantes, etc.

Outros Comportamentos (OC): Intervenções do professor não contempladas nas categorias anteriores e que ocorrem fora do período de prática, ou que impliquem a interrupção da actividade motora de pelo menos 50% da classe.

Tempo útil de aula (TU) – O tempo total de aula desde que o professor começa até que a termina.

No nosso estudo, e porque nos interessa saber a forma como os professores organizam as suas tarefas para evitarem ou remediarem os comportamentos de indisciplina, tanto o ensino diferenciado como as formas de organização da aula utilizadas, funcionam como um factor condicionador do comportamento do professor e dos alunos.

Em nosso entender, os contextos organizativos da aula comportam aspectos pedagógicos de elevada importância, o que muito contribui para melhor percebemos as capacidades dos professores na modificação e diversificação da actividade na aula. Do mesmo modo este é um aspecto com consequências evidentes ao nível da diferenciação do ensino e da adequação às características das actividades físicas, bem como ao ambiente disciplinar das suas aulas.

Deste modo, para caracterizar as "formas de organização" relativamente a situações de ensino/aprendizagem e comportamento dos alunos, utilizamos o instrumento de observação, baseado em Carreiro da Costa (1988) e Januário (1996), que adaptamos, dividindo em dois grandes blocos as tarefas a realizar nas aulas de Educação Física, a saber:

- *Tarefas diferenciadas* – em que englobámos as formações *em pares*, *em pequenos grupos.*

- *Tarefas não diferenciadas* – em que englobámos as formações: *em formação, massiva dispersa, em grandes grupos, por estações.*

Nas *tarefas diferenciadas*, englobamos situações de ensino/aprendizagem e comportamentais criadas pelo professor, em que este adopta situações de aprendizagem e

de comportamento mais individualizadas, promovendo situações de exercício e de comportamento ajustadas aos diversos níveis de aprendizagem e comportamento dos alunos. A diferenciação pode consistir em :

- Objectivos específicos de aprendizagem e comportamentais em situações de actividade física.
- Critérios de sucesso de aprendizagem e comportamento, embora com as mesmas actividades físicas.
- Tempos de execução desiguais para as mesmas actividades.

As *tarefas não diferenciadas* englobam a participação dos alunos em tarefas de aprendizagem e comportamentos comuns à globalidade da turma, em simultâneo ou alternadamente, não havendo referência à diferenciação da aprendizagem e comportamental dos alunos.

Com as formas de organização da turma pretende-se formas de enquadramento dos alunos nas tarefas de aprendizagem e comportamentais:

Massiva Dispersa – situações de prática em que os alunos realizam isoladamente as tarefas sem integrarem qualquer formação.

Em Formação – os alunos realizam as tarefas não isoladamente, mas integrados numa formação: coluna, fileira, xadrez, vaga, círculo, percurso, etc..

Grandes Grupos – a turma é dividida em dois grupos, trabalhando-se, alternadamente ou em dessincronia, as mesmas tarefas de aprendizagem ou com ajustamentos variados – tempo de aprendizagem desigualmente atribuído, diferentes critérios de sucesso, etc.

Em Pequenos Grupos – os aluno realizam tarefas idênticas em pequenos grupos (consideram-se as situações em que existam, pelo menos, três grupos).

Por Estações – os alunos realizam tarefas que não são idênticas para toda a turma. Todavia, através do sistema de rotação, todos os alunos acabam por realizar as mesmas estações.

Em Pares – os alunos realizam as tarefas com um companheiro, o qual desempenha o papel de ajudante, de componente, ou de corrector do executante. Algumas situações de organização em trio são englobadas nesta categoria, desde que satisfaçam os requisitos de ensino recíproco.

6.3.1.3 - Variáveis pré-interactivas – A Entrevista

A informação relativa às crenças dos professores sobre a indisciplina e o controlo é recolhida através de entrevista.

Sabendo-se que a entrevista pode ter um efeito enorme na actuação do professor quanto à sua atitude e forma de pensar sobre determinados problemas na aula, a mesma foi programada para o final do ano lectivo (Abril e Maio), após concretização das segundas gravações de aulas em vídeo, evitando-se qualquer tipo de influência na actuação dos professores observados. Aplicamos o modelo de entrevista estruturada de resposta aberta, a qual pode ser considerada como um questionário administrado oralmente (Januário, 1992). A entrevista foi feita num lugar sossegado, onde apenas se encontravam o entrevistado e o entrevistador.

Antes da realização das entrevistas algumas preocupações prévias se apresentaram:

- Primeiramente, foi elaborado um guião, o qual foi ensaiado previamente, para podermos ver se as questões iam de encontro aos objectivos da entrevista, e para realizarmos as devidas adaptações.
- Em seguida, foi feita uma prévia abordagem pessoal aos professores implicados, a fim de se proporcionar um bom clima de confiança, uma relação profissional mais chegada.
- Por fim, foram dadas garantias de anonimato e de aplicação da entrevista, exclusivamente para o nosso trabalho.

O sentido da nossa conduta foi o de não condicionar as respostas dos entrevistados, o de não influenciar o seu pensamento, procurando, também, criar alguma espontaneidade nas suas respostas. Isto justifica a nossa opção pela entrevista estruturada, em que os entrevistados podem discorrer livremente sobre as questões, já que a não estruturada, como refere Graça (1997), requer grande experiência por parte do entrevistador para ser capaz de optimizar a interactividade sem pôr em causa a focalização do problema.

6.3.1.4 – Análise do conteúdo

Sendo uma das principais técnicas de investigação nas Ciências Sociais, a análise do conteúdo é considerada por Bardin (1979) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que procura, através de procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores relativos às condições da produção/recepção destas mensagens.

Bardin (1979) refere que a importância de uma unidade de registo pode eventualmente ser revelada através da frequência da sua aparição; por isso a frequência é a medida geralmente mais utilizada.

Assim, considerando os objectivos pretendidos com as questões da entrevista que realizámos, optámos pela técnica do registo de frequências para a análise dos conteúdos do discurso de cada professor, relativamente às crenças sobre a indisciplina e o controlo.

Para compreender, não só o processo mental e crenças dos professores, como também as suas decisões práticas, optámos pela escolha de uma técnica de análise do conteúdo de tipo "Lógico - Semântico", que se fundamenta em unidades de significação temática (Mucchielli, 1979), as quais permitem captar as referências a unidades de ideias que se referiam substantivamente a proposições dos professores sobre crenças, julgamentos, decisões e acções, relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos.

6.3.1.5 – Etapas da análise de conteúdo

As etapas da análise do conteúdo representam o processo de transformação de dados naturais dos protocolos escritos em dados elaborados, susceptíveis de tratamento qualitativo ou quantitativo:

- Em primeiro lugar eliminámos as "falsas partidas", ou seja, segmentos que não têm qualquer importância ou significado para o nosso estudo, bem como as repetições de palavras e de frases, muitas vezes naturais num discurso (Tucwell, 1980).

- Depois, começámos pela definição de dimensões e categorias, elaborando unidades nos protocolos escritos, as quais são incluídas nas dimensões estabelecidas.

6.3.2 – Variáveis Dependentes

As variáveis dependentes que considerámos para o nosso estudo foram os comportamentos de indisciplina dos alunos e os procedimentos do professor no controlo disciplinar dos alunos.

6.3.2.1- O comportamento de indisciplina dos alunos.

Para analisarmos os comportamentos de indisciplina dos alunos utilizámos o Sistema de Observação de Comportamentos de Indisciplina dos Alunos, designado por (Sistema de Organização dos Comportamentos de Indisciplina), o qual foi inspirado em Siedentop (1983) e criado com base nos estudos sobre a disciplina (Piéron, 1988; Pieron e Emonts,1988).

Utilizado em vários estudos já realizados, a sua validade foi assegurada e a fidelidade, inter e intra observador, obteve a concordância de mais ou menos 90% (Sarmento, 1990).

Tendo por objectivo a verificação das ocorrências de comportamentos de indisciplina o sistema integra quatro dimensões e dezasseis categorias:

A dimensão comportamentos de indisciplina dirigidos à actividade integra as seguintes categorias de comportamentos relacionadas com actividades das situações específicas de aprendizagem:

Conversa/intempestivas: o aluno conversa ou discute em voz alta, perturbando seriamente as actividades do grupo ou da classe, com um ou vários colegas.

Pára a acção: o aluno, perante uma tarefa proposta pelo professor, não a executa ou deixa de executá-la por tempo indeterminado, não interferindo, porém, na actividade dos colegas;

Deixa a sala de aula: o aluno sai da aula sem autorização formal do professor;

Desrespeita o material: o aluno exibe pouco cuidado na manipulação do material, verbalizando ou não o seu desagrado ou o seu desprezo pelo mesmo;

Faz barulho com bolas: o aluno faz barulho com as bolas, antes do professor ter dado inicio à actividade prática, ou depois de esta ter sido dada por terminada;

Modifica a actividade: o aluno modifica a actividade proposta pelo professor, embora tenha capacidade de a executar, encontrando-se fora da tarefa proposta.

A dimensão dos comportamentos de indisciplina dirigidos ao professor implicam categorias, tais como as que a seguir apontamos:

Recusa de obediência: o aluno, após a ordem ou um pedido do professor recusa obediência ou contesta as suas ordens de forma verbal e ou gestual.

Grosseria: o aluno dirige ao professor gestos ou palavras consideradas inadequadas.

Outros: todos os comportamentos dirigidos ao professor não abrangidos na grelha.

No que se refere à dimensão dos comportamentos de indisciplina dirigidos aos colegas, apontaremos, entre outras:

Grosseria: o aluno dirige ao colega gestos ou palavras consideradas inadequadas;

Golpe ou Pancada: o aluno ameaça fisicamente ou bate nos colegas.

Conduta perigosa: o aluno executa acções, recorrendo ou não a objectos que podem por em perigo a integridade física dos colegas;

Outros: todos os comportamentos não abrangidos.

Na dimensão dos comportamentos dos alunos dispensados, focaremos:

Conversas intempestivas: o aluno conversa ou discute, perturbando o normal desenvolvimento da aula e prejudicando as actividades do grupo ou da classe.

Deixa a sala de aula: o aluno sai da aula sem autorização explicita ou tácita do professor.

Perturbações Diversas: os alunos perturbam a aula com acções variadas, como conversas com os colegas que estão em aula. Invadem também o espaço da aula, utilizam o material indevidamente da aula, riem e troçam do que os colegas fazem na aula.

6.3.2.2– Comportamentos do professor nos procedimentos de controlo do aluno.

Para a análise dos instrumentos referidos, utilizamos o Instrumento de Observação dos Procedimentos de Controlo do Aluno, (PEPCI) Phisical Education Pupil Control Inventory (Henkel 1991), que compreende quatro dimensões e 22 categorias.

Emenda: (A,T) O professor requer à criança que emende a sua conduta inapropriada pela exibição da conduta apropriada;

Corrige: (T) O professor modifica o mau comportamento do aluno pela ênfase de que algo está errado;

Exercita: (A,T,P) O professor administra exercícios como consequência do mau comportamento;

Chama a atenção: (A,T) O professor requer que o aluno se cale, ouça, pense ou observe.

Chama pelo Nome: (T) O professor refere o nome do aluno sem referência a conduta actual ou esperada;

Imobiliza: (A,T) O professor instrui o aluno para ganhar controlo do equipamento gímnico;

Pára: (A,T) O professor requer que o aluno pare a actividade.

Tolera ou Ignora: (T) O professor intencionalmente ignora a má conduta;

Coloca: (A;T) O professor instrui o aluno para assumir um espaço determinado ou escolhido para iniciar ou recomeçar uma actividade;

Reprime Fisicamente: (A,T) O professor reprova a má conduta do aluno através de contacto físico agressivo (puxar, agarrar, abanar);

Postura: (A,T) O professor instrui a criança para assumir uma posição corporal determinada ou escolhida;

Elogia: (A,T) O professor reconhece a conduta apropriada sem a utilização de uma recompensa material ou privilégio especial;

Redirige: (T) Dirige a atenção da má conduta para a conduta apropriada sem referência directa ao que a criança está a fazer de errado;

Remete: (T,P) O professor contacta outra autoridade ou envia o aluno a outra autoridade (pais, director de turma, director);

Reintegra: (A) O professor faz retornar a criança à situação anterior de participação e/ou privilégio;

Priva: (A,T,P) O professor retira um privilégio como consequência de conduta inapropriada;

Confisca: (A,T,P) O professor tira equipamento ou objectos pessoais ou a criança devolve o equipamento prematuramente;

Afasta: (A,T,P) O professor retira o aluno da actividade;

Recompensa: (A,T) O professor reconhece a conduta apropriada como utilização de uma recompensa material ou privilégio especial;

Inicia: (A) O professor indica claramente quando a actividade é para começar;

Estabelece a regra ou reitera a regra: (A,T) O professor estabelece ou reforça uma regra comportamental ou expectativa;

Espera: (T) O professor atrasa a classe até o problema cessar.

Não Vê: O professor por diversas razões não observa o comportamento inapropriado que o aluno realizou.

A maioria destas categorias, de acordo com Henkel (1991), em função do momento em que ocorrem, podem ser integradas em várias dimensões (letras entre parêntesis A,T,P), as quais passamos a explicar:

Antecipação: (A) – "Se não usares o arco como eu pedi, retiro-o"-, o professor fala antes do aluno começar a usar o arco.

Tutorial: (T) – "Se rodares outra vez o arco, vou ter de te o tirar" – era esperado que o aluno deixasse o arco no chão.

Punição: (P) – "Vou-te tirar o arco, porque não o estás a usar de forma adequada" – o aluno estava a rodar o arco enquanto o professor estava a falar.

Não Vê: (N.V) – O professor, por motivos diversos, não observa o aluno quando este desenvolve os comportamentos de indisciplina.

6.4 – Validade dos instrumentos utilizados

A análise das entrevista foi realizada para a totalidade da amostra nos diferentes elementos do processo de pensamento (crenças) dos professores, garantindo a validade interna dos sistemas utilizados, bem como os seus aspectos de exclusividade das sub-categorias e categorias dentro de cada sistema, nomeadamente na pertinência entre a característica que se pretende analisar, assim como nos objectivos da observação. Posteriormente foram transcritas, a protocolo escrito, e feita a análise do conteúdo (Mucchielli, 1975; Grawitz 1984).

Relativamente ao Sistema de Observação dos Comportamentos de Indisciplina (SOCI), sustenta Sarmento (1990, pg 136) "que se trata de um registo de grande grau de objectividade, cuja validade parece assegurada e cuja fidelidade inter e intra observador foi já realizada em alguns estudos tendo-se obtido concordância perto dos 90%... o sistema é criado com base nos resultados sobre a disciplina (Pieron,1986; Pieron e Emonts, 1988) e inspirado no texto de Siedentop (1983)".

Em relação ao Sistema de Observação da Gestão do Tempo de Aula (GOGTA), também Sarmento (1990, pg 67) afirma: "trata-se de um registo de grande grau de objectividade, cuja validade está assegurada... e tem por objectivo estudar a utilização que é feita do tempo de aula, estudando a sua distribuição por diferentes actividades e tarefas".

A propósito do instrumento (PEPCI) Physical Education Pupil Control Inventory, Henkel (1991, pg 57) afirma: "as classificações e categorias das técnicas de controlo foram validadas por triangulação dos dados das observações, das entrevistas e dos inquéritos e este sistema possui também validade lógica e de conteúdo".

Por último, o instrumento de observação das "Formas de Organização da Aula" foi elaborado com base nos estudos de Januário (1996), onde realizámos pré-testes e fizemos algumas adaptações com objectivo ao nosso estudo.

6.5– Limitações do estudo

Entendemos como limitação de qualquer estudo os factores que o condicionam e as condições que o poderão afectar na sua estrutura e nos seus resultados.

No que concerne ao presente estudo, dificuldades acrescidas se nos depararam quando definimos como objectivo central estudar a relação entre o pensamento dos professores (crenças) e os seus comportamentos (práticas) relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos.

Importará referir algumas limitações do estudo, inerentes a cada um das alíneas que iremos especificar:

a) A Amostra

- O número de Professores de Educação Física envolvidos neste estudo não é necessariamente representativo a nível do País, visto que é circunscrito a professores de escolas de meio urbano e sub-urbano, de Viseu e Guarda.
- As limitações da técnica de entrevista, com que as questões são colocadas para cumprir o objectivo específico do estudo, ficam, de facto, patentes, aparecendo, no entanto, essas normas respondidas de acordo com o que dizem ser questões as crenças do entrevistado.
- A falta de conhecimento das competências em relação aos conteúdos leccionados nas aulas observadas é, outro problema com que nos debatemos.

b) As Variáveis

Outras variáveis poderiam ter sido estudadas como:

- As crenças dos professores de Educação Física em relação à escola.
- A relação entre a importância que a indisciplina tem na Educação Física e nas restantes disciplinas.
- Os estilos de ensino utilizados pelo professor.
- O tipo de ensino do professor (diferenciado ou não diferenciado) feito no estudo, mas num contexto de organização de aula.

c) Conteúdos das Aulas

- No nosso estudo, todas as aulas observadas, bem como as matérias leccionadas, foram da inteira responsabilidade dos professores de Educação Física, de acordo com o planeamento do grupo disciplinar e do professor. Como sabemos, isto traz algumas limitações ao presente estudo, mas, por outro lado, o mesmo foi realizado em condições reais de actuação de professores e alunos.

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

CAP. VII - MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Este capítulo tem como objectivo apresentar a amostra do estudo, o material e instrumentos, os respectivos procedimentos práticos e estatísticos utilizados para o mesmo, a validade dos instrumentos e a fidelidade da observação.

7.1 – A AMOSTRA

7.1.1 – Caracterização da amostra dos professores

A amostra é constituída por 12 professores de Educação Física a leccionarem no Ensino Unificado em diversas escolas do Distrito de Viseu e Guarda, dos quais se recolheram registos de um total de 96 aulas - cada professor leccionou 8 aulas no mesmo ano lectivo, das quais 4 foram leccionadas no 1° momento de observação (Outubro/Novembro), e outras 4 no 2° momento (Abril/Maio), sendo esta opção tomada para observar a estabilidade dos comportamentos dos professores (Crahay, 1989).

Sobre a formação académica e profissional dos professores, todos são licenciados em Educação Física, embora com formações iniciais diferenciadas, possuindo todos eles habilitação própria, com estágio integrado, ou profissionalização em serviço.

Quanto à experiência profissional, os professores foram agrupados em três grupos de quatro elementos, caracterizando-se o primeiro grupo por ser constituído por professores no primeiro ano de serviço lectivo, o segundo por quatro e cinco anos e o terceiro com doze a dezasseis anos. Este critério foi já seguido no estudo realizado por Fink & Siedentop (1989).

Outras preocupações foram tidas em conta:

- Que as Escolas fossem Escolas EB2,3, para terem características e regras semelhantes de funcionamento, bem como condições espaciais e materiais de aula.
- Os Conselhos Directivos teriam de autorizar a nossa entrada na escola e permitir-nos fazer as entrevistas aos professores e a recolha de imagens.
- Os professores de Educação Física deveriam aceitar participar voluntariamente no estudo, de forma a colaborarem na entrevista e nas filmagens das respectivas aulas.
- Os Grupos Disciplinares deveriam ter regras semelhantes de actuação. Verificámos que a entrada dos alunos para o vestiário e para o ginásio possuíam regras idênticas, já que estas situações poderiam afectar a Gestão do Tempo e o Tempo Útil da aula.
- Os conteúdos das aulas foram decisões deixadas ao critério dos professores de acordo com o planeamento estabelecido, embora tivéssemos apenas uma preocupação: que os conteúdos não se concentrassem apenas num desporto específico, mas sim, tanto quanto possível, com actividades variadas, para podermos analisar algumas preocupações de Organização de Aula.
- Todas as aulas observadas tivessem a duração de 50 minutos.

7.1.2 – Caracterização da amostra dos alunos

Os alunos envolvidos no estudo pertenciam a 48 turmas, num total de 2100 alunos, repartidos por turmas do 6°, 7° e 8° anos de escolaridade. As turmas observadas foram seleccionadas de forma aleatória nas aulas em que os professores da amostra leccionavam. Sendo mistas as turmas eram constituídas por uma média de 21,06 ±2,06 de alunos. O número máximo de alunos por turma era de 29 alunos e o mínimo de 18.

Os alunos apresentavam idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos; apresentando-se a grande maioria entre os 12 e 13 anos, já que na escolha da escolaridade optámos pelo 2º e 3º ciclo.

7.1.3 Material e instrumentos utilizados

7.1.3.1 – Material utilizado na recolha de dados

Dado a complexidade dos dados a recolher determinámos que as observações a realizar fossem registadas em audio e vídeo, tendo-se para o efeito utilizado diverso material:

- Gravador Sonyo – Voice Activated Sistem Recorder - para as gravações das entrevistas.
- Câmara Vídeo Sony – DCR – TR 800, Handycam Traveller digital 8, Zoom 25x (digital 100x) - e respectivo alimentador que permite fazer o registo visual das aulas a observar.
- Grande angular Sony - VCL – 0637H, 37mm Factor 0.6x - que confere à câmara uma maior abertura e amplitude de filmagens.
- Microfone Yoga, para vídeo camecorder com um emissor e um receptor, em que o emissor era transportado na lapela do professor enquanto dava a sua aula, e o receptor ligado à máquina de filmar. Este equipamento facilitou-nos a captação dos comportamentos verbais do professor, bem como a sua interacção com os alunos.
- Utilização de um Tripé, que nos permitiu captar imagens com grande estabilidade e nos libertou para tarefas de grande importância na observação.

- Video VHS, em que todas imagens obtidas com a câmara de vídeo em 8mm foram convertidas para VHS, isto porque havia necessidade de paragens frequentes na decodificação, para registo ou confirmação de dados, o que no outro sistema não era exequível.
- Televisor Sony, instrumento imprescindível para a reprodução de imagens.
- Grelha de registo de dados: Da Entrevista com guião e questões (Anexo 1,2,3); do Sistema de Observação dos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos (Anexo 24); dos Procedimentos de Controlo do Aluno utilizados pelo Professor de Educação Física (Anexo 25); Do Sistema de Gestão do tempo de Aula (Anexo 26); das Formas de Organização da Aula utilizadas pelo Professor (Anexo 27).

7.1.3.2 – Procedimentos Práticos relativos às entrevistas e filmagens

Depois de contactarmos as escolas seleccionadas para o nosso estudo e de obtermos autorização para a realização do mesmo, verificamos se todo o material estava em condições para que a pesquisa fosse realizada.

Como já referimos atrás, as entrevistas foram realizadas com base num guião que elaboramos (Anexo 2), tendo lugar no final do ano lectivo (Abril/Maio), após terem sido feitas todas as filmagens. Procurou-se com isto evitar qualquer tipo de influência nos professores.

Todas as entrevistas tiveram uma média de duração de quinze minutos, sendo audio gravadas por intermédio de um gravador Sony de micro-cassete que, posteriormente, foram transcritas a protocolo escrito para permitir uma maior facilidade de manuseamento dos dados (Mucchielli, 1975; Grawitz 1984).

De referir que todos os professores foram contactados antes das filmagens se iniciarem, procurando criar-se um ambiente de naturalidade nas aulas observadas.

Aliás, a generalidade dos alunos não mostraram grande perturbação com a nossa presença, até porque a maioria das aulas de Educação Física apresentam um carácter público, muitas vezes observadas pela população escolar, principalmente quando se realizam em espaços exteriores.

Solicitámos ainda a compreensão dos professores para que fizessem das aulas observadas uma situação normal curricular, em que pelo facto de estarmos presentes nada modificasse os planos e conduta dos mesmos. Foi também garantido o anonimato e a não utilização das imagens de vídeo, bem como o conteúdo da entrevista, a não ser exclusivamente para o nosso trabalho. O único pedido feito aos professores em relação às aulas foi o de que colocassem os Alunos Dispensados em locais da aula que fossem visíveis e que permitissem o enquadramento nas filmagens.

De referir que as quatro aulas de cada professor foram observadas todas no mesmo dia da semana, tendo todas estas a duração de 50 minutos.

Tivemos como regras de registo, as seguintes:

Optámos pela observação, decodificação e registo de toda a sessão, porque o tipo de interacção entre os diferentes "Tempos" de aula – Tempo de Instrução, Tempo de Organização, Tempo de Transição, Tempo de Prática e Tempo Útil – e as diferentes "Formas" de Organização da Aula, Grandes Grupos, Pequenos Grupos, etc. - eram de elevada importância e alguns deles muito breves.

Método de registo: Para a decodificação dos dados, em todos sistemas – Sistema de Observação dos Comportamentos de Indisciplina (SOCI), Physical Education Pupil Control Inventory (PEPCI), Sistema de Observação da gestão do Tempo (SOGTA), Formas de Organização da Aula (FOA), foi utilizado o registo por ocorrência (Event

Recording), com a excepção dos dois últimos instrumentos que integram o Registo de Duração (Duration Recording).

7.1.4 – Fidelidade da Observação

Garantidos os aspectos da validade, nomeadamente a validade interna da exclusividade das categorias dentro de cada sistema, assim como a pertinência entre as características que se pretendem analisar e os objectivos da observação, é agora necessário garantir a estabilidade dos instrumentos e do seu analisador, ou seja, determinar os seus níveis de fidelidade intra e inter-observador.

7.1.4.1 – Fidelidade intra-observador

Na determinação da fidelidade relativa à análise de conteúdo das entrevistas, seguimos as sugestões de (Tuckwell 1980), que consiste num coeficiente do tipo coeficiente de acordos, a saber:

$$\text{Índice de Fidelidade} = \frac{2M}{N1 + N2}$$

em que M é o número de decisões de decodificação nas quais os dois momentos (no espaço de 4 semanas) ou os dois descodificadores se encontram de acordo, e N1 e N2 referem-se ao numero de decisões decodificadas nos dois momentos, ou por dois codificadores.

Neste tipo de trabalho o grau aceitável de fidelidade, e segundo Tucwell (1980) tem o valor mínimo de 70%.

Em relação aos restantes instrumentos, vários autores em estudos realizados concluíram que os mínimos dos níveis de concordância considerados adequados é igual ou superior a 80% Brophy e Evertson (1976); Gotzens (1986); Beckers-Ledent et all (1995).

Para calcularmos os índices de fidelidade inter e intra-observador, optámos pela formula de Bellack (1973), cit por Pieron (1986, 11) como "uma das formulas mais simples mas mais eficazes", a saber:

$$\% \text{ de acordos} = \frac{\text{acordos}}{\text{acordos} + \text{desacordos}} \times 100$$

O processo foi o mesmo da formula anterior, em que o espaço que mediou entre a primeira e a segunda descodificação foi de aproximadamente quatro semanas, para que problemas associados à estimulação da memória fossem minimizados.

7.1.4.2 – Fidelidade inter-observador

O facto de não termos previsto outros observadores no estudo não nos impediu de termos realizado ainda assim a inter-observação com um colega de Educação Física com grande experiência de observação na formação inicial de professores e na formação de profissionalização em serviço.

Depois de analisados os instrumentos relativos à observação das aulas, estabelecemos critérios e reformulámos opiniões, visionámos 8 aulas de diferentes professores e procedemos a comparações através das fórmulas já apresentadas.

7.1.4.3 – Grau de Confiança

O grau de confiança encontrado para a análise de conteúdo das entrevistas foi no mínimo de 80%, e o grau de confiança para os restantes instrumentos foi no mínimo de 85%.

Relativamente à entrevista apresentamos o grau de fidelidade intra-observador (Anexos 4,5,6,7,8,9) e inter-observador (Anexos 10,11,12,13,14,15). De igual modo, para os restantes instrumentos do estudo, realizamos a fidelidade intra-observador (Anexos: Soci, 16; Pepci, 17; Sogta, 18; Foa, 19) e a fidelidade inter-observador (Anexos: Soci, 20; Pepci, 21; Sogta, 22; Foa, 23).

7.1.4.4 – Procedimentos Estatísticos

Procedeu-se à análise exploratória dos dados por forma a avaliarmos os pressupostos essenciais da análise estatística descritiva, univariada e multivariada.

Procedemos à estatística descritiva para nos dar uma visão geral do estudo nas observações realizadas no 1° e 2° momentos de observação. Utilizamos o T. Teste para comparar as diferenças entre os 3 grupos de experiência docente relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos e aos procedimentos de controlo dos professores (variáveis dependentes).

Recorremos à técnica de regressão múltipla com o método de selecção das variáveis passo a passo (stepwise regressions), para identificar as variáveis preditoras (ou as que mais influenciam) os procedimentos de controlo do professor.

A análise da mudança normativa ou amostral, isto é, a mudança média verificada em cada grupo de professores com experiência docente diferenciada, quer em relação aos

comportamentos de indisciplina dos alunos, quer em relação aos procedimentos de controlo dos professores, foi realizada através do procedimento estatístico DM Manova (Doubly Multivariate Manova) (Schutz e Gessroli, 1987).

A análise da associação entre a gestão do tempo de aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos foi verificada através da técnica de Correlação de Pearson. Também a associação das formas como o professor organiza a aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos se realizou através da mesma técnica.

Para todos os testes estatísticos foi considerada uma probabilidade de erro de $p \leq 0,05$.

Os cálculos foram realizados com os programas SPSS (SPSS 9.0, for Windows and Smart Viewer, 1999), Neural Connection 2.1 (D:\NC21\disk1\setup.exe).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

CAP. VIII - ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O objectivo deste capítulo é proceder à apresentação descritiva das variáveis dos comportamentos dos alunos e professores, bem como estabelecer as relações entre estas variáveis, e analisar as que mais influenciaram os professores. Apresenta-se ainda a mudança verificada nos comportamentos dos alunos e nos procedimentos dos professores, assim como se faz a análise das crenças e das práticas dos professores.

8.1 - Análise dos resultados da entrevista

8.1.1– Crenças sobre as finalidades da Educação Física no currículo escolar dos alunos

A questão posta aos professores de Educação Física sobre as crenças que possuem sobre a importância da E.F. na escola merece destes um conjunto de respostas que foram distribuídas pelas dimensões e categorias que apresentamos no quadro nº 5. Nele constam as frequências de respostas dadas por um total de doze professores, classificados em três grupos de acordo com a experiência de serviço docente - Grupo A (professores com 1 ano de serviço), Grupo B (com 4-5 anos de serviço) e Grupo C (com 12-16 anos de serviço).

Na análise aos resultados expressos no quadro 5, verificamos que, em termos globais, a dimensão *desenvolvimento de capacidades* é a que apresenta o maior número de referências, sendo de destacar as 12 em 12 relativas às *capacidades físicas* e as 10 em 12 nas capacidades cognitivas.

Quadro5- Distribuição em proporções globais e por grupos observadas, por dimensões e categorias, relativamente às crenças que os professores possuem sobre as finalidades da Educação Física no currículo escolar.

Dimensões	Categorias	propor *A*	propor *B*	propor *C*	proporç Total
Atitude favorável à prática	Aumentar o gosto pelas actividades físicas	3 - 4	3 - 4	4 - 4	10 - 12
	Incentivar para a prática da actividade desportiva	2 - 4	2 - 4	3 - 4	7 - 12
Desenvolvimento de capacidades	Cognitivas (intelectuais)	3 - 4	3 - 4	4 - 4	10 - 12
	Socio - afectivas (motivacionais)	2 - 4	1 - 4	4 - 4	7 - 12
	Físicas	4 - 4	4 - 4	4 - 4	12 - 12
Promoção de valores	Valores (o espirito de solidariedade, o saber perder, o respeito pelo adversário)	2 - 4	2 - 4	3 - 4	7 - 12
Promoção de saúde	Bem estar físico, faz bem à saúde	1 - 4	4 - 4	4 - 4	9 - 12
	Desenvolvimento de aptidões	3 - 4	2 - 4	2 - 4	7 - 12
Promoção de aprendizagem	Metas de aprendizagem (motoras, sociais, hábitos de higiene)	3 - 4	3 - 4	3 - 4	9 - 12
	Preparação para a vida, abrir horizontes	3 - 4	1 - 4	4 - 4	8 - 12

Fonte: Elaboração própria através dos dados das entrevistas realizadas aos professores da amostra

Nos mesmos termos seguem-se, com grande realce, as dimensões *atitude favorável à prática* e *promoção de aprendizagem*, principalmente nas categorias relativas ao *aumentar o gosto pelas actividades físicas* 10 em 12 respostas e *metas de aprendizagem* motoras, sociais e hábitos de higiene 9 referências em 12.

Po fim, no conjunto dos professores constacta-se ainda um valor expressivo na dimensão *promoção da saúde,* onde 9 respostas em 12 dos professores realçam o *bem estar físico.* Com valores mais modestos surge a dimensão *promoção de valores*, a qual é referenciada apenas por 7 professores na sua única categoria.

Passando à analise dos resultados por grupos, salientamos, no grupo de maior experiência (Grupo C) um grande contraste nas suas crenças em relação aos outros dois grupos (A e B). Assim, verifica-se existir uma unanimidade de referências 4 em 4 em todas as categorias da dimensão *desenvolvimento de capacidades* (cognitivas, físicas e afectivas). Também nas outras dimensões se verificaram idênticos valores em algumas categorias, como: na promoção da saúde a categoria *bem estar físico faz bem à saúde,* na atitude favorável à prática o *aumentar o gosto pelas actividades físicas* e na promoção de aprendizagens a *preparação para a vida abrir horizontes*. De realçar ainda que os professores deste grupo valorizaram todas as dimensões e categorias desta questão.

Quanto aos professores do grupo A e B, é de realçar que ambos apresentam semelhanças nos valores mais expressivos atribuídos na dimensão desenvolvimento de capacidades à categoria *desenvolvimento de capacidades físicas* 4 em 4, assim como na categoria *desenvolvimento de capacidades cognitivas* 3 em 4. Estes valores (3 em 4), são apresentados ainda na atitude favorável à prática para a categoria *aumentar o gosto pelas actividades físicas*, na promoção de aprendizagens para as *metas de aprendizagem* (motoras, sociais e de hábitos de higiene), e no desenvolvimento das *capacidades para o nível cognitivo*.

De forma diferente, o grupo A valoriza mais do que o grupo B as categorias relativas a *hábitos e aptidões, a pessoa sente-se melhor* e *preparação para a vida,* 3 respostas em 4, incluídos, respectivamente, nas dimensões *promoção da saúde* e *promoção da aprendizagem*. O grupo B apenas salienta mais o *bem estar físico faz bem à saúde* 4 em 4, destacando-se pela pouca saliência 1 em 4, dada às categorias *preparação para a vida abrir horizontes* e *desenvolvimento de capacidades socio-*

afectivas, que pertencem, respectivamente, às dimensões *promoção de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades.*

8.1.2 – Crenças sobre as causas da indisciplina

Relativamente à questão sobre como as causas da indisciplina são vistas pelos professores de Ed. Física, obtivemos dos professores entrevistados um conjunto de respostas que apresentamos de forma ordenada por dimensões e categorias no quadro nº.6.

Quadro 6 – Distribuição por proporções globais e por grupos observados, por dimensões e categorias, relativamente às crenças que os professores possuem sobre se a indisciplina é considerada um problema específico da sala de aula, ou um problema mais geral.

Dimensões	Categorias	proporç *A*	proporç *B*	proporç *C*	Proporç Total
Problema da aula Relativamente aos alunos	Falta de hábitos e regras disciplinares (aula)	3 - 4	4 - 4	4 - 4	11 - 12
	Chamar a atenção do professor	1 - 4	1 - 4	0 - 4	2 - 12
Problema da aula Relativamente aos professores	Desmotivação pela prática de Educação Física	2 - 4	0 - 4	0 - 4	2 - 12
	Problemas de planeamento do professor	4 - 4	3 - 4	2 - 4	9 - 12
	Problema relacional professor / aluno (empatia)	3 - 4	4 - 4	4 - 4	11 - 12
	Problema de formação académica do professor	2 - 4	0 - 4	0 - 4	2 - 12
Problemas mais gerais	Ausência de valores e de regras sociais	3 - 4	3 - 4	4 - 4	10 - 12
	Falta de apoio familiar e meio envolvente	2 - 4	3 - 4	4 - 4	9 - 12

Fonte: Elaboração própria através dos dados da entrevista realizada a todos os professores.

No total, verifica-se que 11 dos 12 dos professores crêem que a indisciplina é um *problema da aula*, quer relativamente aos alunos, devido à falta de hábitos e regras disciplinares; quer no que respeita aos professores, face ao problema relacional professor/aluno (empatia). Aliás, como problema da aula, relativamente ao professor, é ainda referenciado o problema do planeamento, por 9 em 12 professores, enquanto nesta dimensão pouca referência é feita (2/12) ao problema da formação académica do professor e à desmotivação pela prática da Educação Física.

Na dimensão problemas mais gerais, é que se verifica a atribuição da indisciplina à ausência de valores e de regras sociais (10/12), tal como à falta de apoio familiar e meio envolvente (9/12).

Passando à análise das respostas de acordo com a *experiência de ensino* dos professores, verificamos que todos os elementos do grupo de maior experiência (grupo C), referem a indisciplina como sendo *problema da aula*, tanto em relação aos alunos, com *falta de hábitos e regras disciplinares*; como relativamente aos professores, na *relação professor/aluno*, assim como a relacionam com os *problemas mais gerais,* – no que se prende com a ausência de valores e falta de apoio familiar. Aliás, estas duas vertentes são igualmente valorizadas pelos professores do grupo B com 3 em 4 respostas, os quais também são unânimes, 4 em 4, em focar a indisciplina como um problema de aula relativo ao professor - problema relacional professor/aluno (empatia) - e relativo aos alunos - falta de hábitos e regras disciplinares.

Relativamente aos professores em início de carreira (grupo A), importa salientar que todos os elementos do grupo focaram a indisciplina como *problema da aula* relativa aos professores no âmbito dos problemas de planeamento do professor, ainda que a relação professor/aluno (empatia) seja referida por 3 em 4 dos inquiridos. Este valor

referencial é também atribuído à falta de hábitos e de regras disciplinares na aula, assim como à ausência de valores e de regras sociais, de entre os problemas mais gerais.

8.1.3 – Crenças dos professores sobre a forma como o aluno manifesta actos de indisciplina na aula de Educação Física.

As crenças que os professores revelam sobre a forma como os alunos manifestam actos de indisciplina são muito importantes, tanto numa perspectiva de prevenção, quanto de remediação da indisciplina.

Quadro 7 – Distribuição de proporções globais e por grupos observados, por dimensões e categorias, relativamente às crenças que os professores possuem sobre as formas como o aluno manifesta comportamentos de indisciplina

Dimensões	Categorias	proporç *A*	proporç *B*	proporç *C*	Proporç Total
Comportamentos relativamente aos colegas (alunos)	Agressão física aos colegas	0 - 4	3 - 4	2 - 4	5 - 12
	Agressão verbal aos colegas	2 - 4	4 - 4	3 - 4	9 - 12
	Ser grosseiro	2 - 4	3 - 4	1 - 4	6 - 12
	Agressões gestuais	0 - 4	2 - 4	2 - 4	4 - 12
	Conflitos entre colegas (discussão)	2 - 4	3 - 4	3 - 4	8 - 12
	Põe em risco a segurança dos colegas	1 - 4	2 - 4	1 - 4	4 - 12
Comportamentos relativamente ao professor e à actividade	Respostas inadequadas ao professor	2 - 4	3 - 4	3 - 4	8 - 12
	Não colaborar nas tarefas propostas	3 - 4	4 - 4	4 - 4	11 - 12
	Não respeitar as regras estabelecidas	2 - 4	2 - 4	2 - 4	6 - 12
Comportamentos relativos ao material	Destroi o material	0 - 4	2 - 4	2 - 4	4 - 12
	Não respeita o material dirigido á actividade	1 - 4	4 - 4	4 - 4	9 - 12

Fonte: Elaboração a partir dos dados registados de todas as entrevistas feitas aos professores da amostra.

Como podemos verificar no quadro nº 7, as respostas da globalidade dos professores à questão das crenças que possuem sobre as formas como os alunos manifestam actos de comportamentos de indisciplina assumem maior relevância na dimensão *comportamentos relativamente ao professor*, onde a não colaboração nas tarefas propostas é referida por 11 dos 12 entrevistados.

Além desta dimensão, pode verificar-se, na que se refere a *comportamentos relativos aos colegas* (alunos), um conjunto de categorias referenciadas pela generalidade dos professores entrevistados. De entre estas destaca-se a agressão verbal aos colegas referida por 9 em 12 dos entrevistados. Os professores referem ainda *comportamentos relativos ao material*, o desrespeito pelo material dirigido à actividade, focado por 9 em 12 dos entrevistados.

Na análise por grupos, os professores com mais anos de experiência docente (grupo C) tornam evidente que a forma como os alunos manifestam actos de indisciplina é mais relevante na dimensão *comportamentos relativos ao professor.* Aqui são unânimes, 4 em 4, em salientar o não colaborarem nas tarefas propostas, seguindo-se as respostas inadequadas ao professor por 3 em 4 dos entrevistados. Do mesmo modo, nas outras duas dimensões, os comportamentos que mais foram referenciados pela totalidade dos professores – agressão verbal aos colegas, conflito entre colegas (discussão) e o não respeitar o material dirigido à actividade - são igualmente os mais focados pelos elementos deste grupo.

Curioso é verificar que o grupo A, professores apenas com um ano de serviço, manifesta muitas menos opiniões na resposta à questão apresentada, ao contrário dos entrevistados do grupo B (4 -5 anos de serviço) que muito pouco diferem das respostas dadas pelos professores com maior experiência de ensino. Aqueles apenas salientam com algum significado, 3 em 4, a *não colaboração nas tarefas propostas* englobada nos

comportamentos relativos ao professor, onde as duas outras categorias – *respostas inadequadas e não respeitar as regras* – são ambas indicadas por 2 em 4 dos entrevistados. Verifica-se, neste grupo de professores com menor experiência, que alguns comportamentos não são sequer referenciados na resposta à questão.

8.1.4 – Crenças dos professores sobre algumas preocupações para assegurarem uma boa gestão de aula.

As preocupações que os professores têm relativamente ao recurso a meios que possibilitem uma boa gestão de aula são reveladoras do pensamento e das acções estratégicas dos professores relativamente às medidas de prevenção da indisciplina nas aulas de Ed. Física.

De acordo com os resultados (Quadro nº8), correspondentes às respostas dadas pelos professores à questão apresentada, constata-se que é dada grande importância à maioria das categorias que dão corpo às duas dimensões focadas - *planeamento e prevenção da actividade* e *prática efectiva das aulas*. Na primeira dimensão verificamos que 11 em 12 dos entrevistados se referem à boa planificação das aulas, seguindo-se a boa motivação dos alunos, 9 em 12 entrevistados. Na segunda dimensão 3 categorias - não gastar tempo nas transições, ser claro e breve nas explicações e evitar tempos mortos na aula – são distinguidas por 10 em 12 dos professores entrevistados, havendo ainda 9 em 12 que referem o não gastar tempo em situações de espera e o iniciar e acabar as aulas a horas.

Quadro 8 – Distribuição de proporções globais e por grupos observadas, por dimensões e categorias, relativamente às crenças que os professores possuem sobre os meios a utilizar, para uma boa gestão de aula como contributo da prevenção da indisciplina.

Dimensões	Categorias	proporç *A*	proporç *B*	proporç *C*	proporç Total
Planeamento e prevenção da actividade	Prever situações fomentadoras de indisciplina na actividade da aula	0 - 4	3 - 4	4 - 4	7 - 12
	Boa planificação das aulas	4 - 4	4 - 4	3 - 4	11 - 12
	Boa motivação dos alunos	2 - 4	3 - 4	4 - 4	9 - 12
Prática efectiva das aulas	Promover o bom clima entre os professores e os alunos	1 - 4	3 - 4	4 - 4	7 - 12
	Não gastar tempo nas transições	3 - 4	4 - 4	3 - 4	10 - 12
	Não gastar tempo em situações de espera	2 - 4	3 - 4	4 - 4	9 - 12
	Iniciar e acabar as aulas a horas	2 - 4	3 - 4	4 - 4	9 - 12
	Ser claro e breve nas explicações	3 - 4	3 - 4	4 - 4	10 - 12
	Realizar demonstrações	1 - 4	2 - 4	2 - 4	5 - 12
	Evitar tempos mortos na aula	2 - 4	4 - 4	4 - 4	10 - 12
	Boa colocação do professor	2 - 4	1 - 4	3 - 4	6 - 12

Fonte: Elaboração própria através dos resultados das entrevistas aos professores

Na análise ao grupo C, podemos verificar que a totalidade dos elementos focaram a dimensão *planeamento e prevenção da actividade*, os aspectos de prevenção adequados a situações de indisciplina na actividade da aula, e a boa motivação dos alunos, 4 em 4. Do mesmo modo, com idêntico número de referências é, neste grupo indicado o evitar de tarefas mortas na aula, a clareza e brevidade nas explicações, o iniciar e acabar a aula a horas, o não gastar tempo com situações de espera e a promoção

do bom clima entre os professores e os alunos como principais crenças que englobamos na dimensão *prática efectiva da aula.*

Sobre o grupo B (4-5 anos de serviço) nota-se o grande realce na dimensão *planeamento e prevenção da actividade*, a maior indicação referente à boa planificação das aulas, por 4 em 4 dos entrevistados, logo seguido da prevenção de situações adequadas à indisciplina na actividade da aula e à boa motivação dos alunos focados por 3 em 4. Do mesmo modo, a dimensão *prática efectiva da aula,* foi muito valorizada com as referências de 4 em 4, nos aspectos de não gastar tempo nas transições e no evitar tempos mortos na aula, assim como são realçados por 3 em 4 dos entrevistados, o promover o bom clima entre professor/aluno, o não gastar tempo em situações de espera, o iniciar e acabar a aula a horas, e o ser claro e breve nas explicações. Menos importante para este grupo é a boa colocação do professor, como confirmam as respostas dadas por 1 em 4 dos entrevistados.

Dos resultados relativos ao grupo A, o conjunto dos professores, 4 em 4, valorizaram mais a boa planificação das aulas na dimensão *planeamento e prevenção da actividade*, sendo de salientar a ausência de referências à categoria prever situações adequadas à indisciplina na actividade. Este grupo foca ainda com maior realce, 3 em 4 respostas, na dimensão *prática efectiva da aula* os aspectos relativos ao não gastar tempo nas transições, e ser claro e breve nas explicações, valorizando menos 1 em 4, o promover um bom clima entre professores e alunos e o realizar demonstrações.

8.1.5 – Crenças dos professores sobre as estratégias de prevenção que devem utilizar para uma boa organização da aula.

Em resposta à questão referente às estratégias de prevenção mencionadas, podemos concluir (Quadro nº9) que os comportamentos mais referidos pela generalidade dos professores entrevistados se situam na dimensão *planeamento e prevenção de indisciplina*, com o estabelecer tarefas que tenham que ver com os envolvimentos dos alunos, 10 em 12.

Quadro 9– Distribuição de proporções globais por dimensões e categorias, relativamente às crenças que os professores possuem sobre estratégias de prevenção da indisciplina.

Dimensões	Categorias	proporç *A*	proporç *B*	proporç *C*	proporç Total
Relativamente ao planeamento e prevenção da indisciplina	Estabelecer regras de conduta	1 - 4	2 - 4	3 - 4	6 - 12
	Estabelecer tarefas que tenham a ver com os envolvimentos dos alunos	3 - 4	3 - 4	4 - 4	10 - 12
	Planear a aula estabelecendo bem os objectivos	2 - 4	4 - 4	2 - 4	8 - 12
	Utilizar feedbacks	2 - 4	1 - 4	3 - 4	6 - 12
	Auto - avaliação do professor	2 - 4	1 - 4	0 - 4	3 - 12
	Relativamente ao planeamento e prevenção de indisciplina	2 - 4	1 - 4	3 - 4	6 - 12
Alunos em prática efectiva da aula	Formação de grupos na turma	2 - 4	2 - 4	2 - 4	6 - 12
	Estabelecer rotinas (paragem, formação de filas, etc)	2 - 4	3 - 4	4 - 4	9 - 12
	Estabelecer sinais de organização: (ouvir informação, reunir rapidamente, montagem de material)	3 - 4	3 - 4	4 - 4	10 - 12
	Colocação correcta do professor perante a turma	2 - 4	2 - 4	4 - 4	8 - 12
	Evitar tempos de transição	1 - 4	2 - 4	2 - 4	5 - 12
	Colocar a turma em U para dar a informação	3 - 4	1 - 4	2 - 4	6 - 12
	Evitar tempos de espera	1 - 4	2 - 4	3 - 4	7 - 12

Fonte: Elaboração própria sobre as entrevistas realizadas aos professores sobre as suas Crenças.

Os professores referem também o estabelecer sinais de organização (ouvir informação, reunir rapidamente, montagem de material), 10 em 12, o estabelecer rotinas (paragem, formação de filas, etc.) 9 em 12. A categoria menos referenciada foi a auto-avaliação do professor com 3 em 12 dos entrevistados.

Relativamente ao grupo de professores com mais experiência docente (grupo C), a dimensão mais representativa foi a dos *alunos em prática efectiva de aula.* Todos os professores do grupo indicaram como resposta o estabelecer rotinas (formação de equipas, formação de filas, paragem...), o estabelecer sinais de organização (reunir rapidamente, montagem de material e ouvir a informação) e a colocação correcta do professor perante a turma, havendo 3 em 4 das entrevistas a referir também como estratégias preventivas da indisciplina o evitar tempos de espera. Na outra dimensão, *relativamente ao planeamento e prevenção da indisciplina*, o estabelecer tarefas que tenham que ver com os envolvimentos dos alunos é mencionado por todos os entrevistados, 4 em 4, seguindo-se o estabelecer regras de conduta, o utilizar feedbacks e a relação professor/aluno, focados por 3 em 4 dos entrevistados.

Quanto ao grupo B (4-5 anos de serviço lectivo), a dimensão relativamente ao *planeamento e prevenção da indisciplina*, incluía categorias mais salientes, 4 em 4 dos entrevistados, referente ao planear a aula estabelecendo bem os objectivos, ainda sendo grandemente focada, 3 em 4, o estabelecer tarefas que tenham que ver com o envolvimentos dos alunos e, em menor realce, o estabelecer regras de conduta, 2 em 4. As outras categorias mais focadas da dimensão *relativamente aos alunos em prática efectiva da aula*, são o estabelecer rotinas (formação de equipas, formação de filas, paragens) e o estabelecer sinais de organização (reunir rapidamente, montagem do material, ouvir informação) referidas por 3 em 4 dos entrevistados.

Como curiosidade, é de salientar que no grupo de professores com um ano de experiência de ensino (grupo A), nenhuma das dimensões apresenta categorias com referências que tenham obtido unanimidade do grupo de inquiridos. As maiores saliências, 3 em 4 têm que ver com o estabelecer tarefas que geram o envolvimento dos alunos na dimensão *relativamente ao planeamento e prevenção da indisciplina*, assim como o estabelecer sinais de organização (reunir rapidamente, ouvir informação e montagem do material) e o colocar a turma em U para dar informação na outra dimensão.

8.1.6 – Crenças dos professores sobre alguns obstáculos que, no seu entender, possam prejudicar o controlo disciplinar dos alunos.

À questão sobre aquilo que os professores consideram como obstáculo que, no seu entender, possa prejudicar o controlo disciplinar dos alunos, obtiveram-se um conjunto de respostas que podemos analisar através das dimensões que incluímos no quadro nº10.

Deste modo, no quadro referido podemos verificar, no que se refere ao grupo total de professores entrevistados, que, na dimensão *condições espaciais e materiais,* se encontram as categorias mais referenciadas. Aqui se salientam em primeiro lugar as turmas numerosas referenciadas por 11 em 12 dos entrevistados, seguindo-se as más instalações desportivas (inadequadas) e a falta de material para aulas ricas e variadas, 10 em 12.

Quadro 10 - Crenças dos professores sobre os obstáculos que limitam o controlo disciplinar dos alunos.

Dimensões	Categorias	proporç *A*	proporç *B*	proporç *C*	proporç Total
Aspectos ligados com o professor	Clima relacional entre professor e aluno	1 - 4	3 - 4	4 - 4	10 - 12
	Indiferença do professor perante a indisciplina	0 - 4	3 - 4	2 - 4	5 - 12
	Falta de motivação dos alunos	2 - 4	3 - 4	3 - 4	8 - 12
	Falta de implementação de regras e normas	1 - 4	2 - 4	0 - 4	3 - 12
	Má posição perante todos os alunos da turma	1 - 4	1 - 4	0 - 4	2 - 12
	Não saber o nome dos alunos	2 - 4	1 - 4	1 - 4	4 - 12
	Má organização e gestão da falta de conheci/ dos alunos relativa/ ás diferenças de aprendi/ relacional	0 - 4	2 - 4	1 - 4	3 - 12
Condições espaciais e materiais	Má disposição do material didáctico	1 - 4	1 - 4	2 - 4	4 - 12
	Turmas numerosas	3 - 4	4 - 4	4 - 4	11 - 12
	Más instalações desportivas (inadequadas)	2 - 4	4 - 4	4 - 4	10 - 12
	Falta de material para aulas ricas e variadas	4 - 4	3 - 4	3 - 4	10 - 12
	Interrupção frequente das aulas	3 - 4	2 - 4	1 - 4	6 - 12
	Várias turmas a funcionarem ao mesmo tempo no mesmo pavilhão	3 - 4	3 - 4	2 - 4	8 - 12
Condições sócio económicas e familiares	Meio sócio – económico do aluno	1 - 4	3 - 4	2 - 4	6 - 12
	Meio familiar positivo ou negativo	0 - 4	0 - 4	3 - 4	3 - 12

Fonte: Elaboração própria sobre as entrevistas realizadas a todos os professores.

Nas outras duas dimensões, relativas a *aspectos ligados com o professor* e *condições sócio-económicas e familiares*, são mais salientados o clima relacional entre professor/aluno, 10 em 12, sendo ainda de salientar a pouca expressão dada ao meio familiar positivo ou negativo, 3 referências em 12 entrevistados.

Passando ao grupo de professores com mais experiência de ensino (grupo C, 12-16 anos de serviço), importa realçar que a dimensão mais valorizada é a dos *aspectos ligados com o professor,* onde todos os professores põem em destaque o clima relacional entre o professor e o aluno e a falta de motivação dos alunos é referida por 3 em 4 dos inquiridos. Neste grupo de professores verificam-se ainda grandes referências nas *condições espaciais e materiais,* fundamentalmente no que tem que ver com as categorias turmas numerosas e más instalações desportivas (inadequadas) com 4 em 4 respostas, sendo a falta de material para aulas ricas e variadas referidas por 3 em 4. Com menos realce surge a dimensão *condições sócio económicas e familiares,* a qual foi relevante apenas para 3 dos 4 professores deste grupo na categoria meio familiar positivo ou negativo.

Ainda para esta questão, e tal como os professores mais experientes, os professores do grupo B (4-5 anos de serviço) valorizam mais a dimensão *condições espaciais e materiais,* nas categorias de turmas numerosas e más instalações desportivas (inadequadas), referidas por 4 em 4, e a falta de material para aulas ricas e variadas e várias turmas a funcionarem ao mesmo tempo, de acordo com 3 das 4 respostas obtidas.

Com diferenças relativamente ao grupo de maior experiência, o grupo B realça em 2º lugar a dimensão *aspectos ligados com o professor*, valorizando o clima relacional entre professor/aluno, a indiferença do professor perante a indisciplina e a falta de motivação dos alunos referidos por 3 em 4 professores. Para a dimensão relativa às *condições sócio-económicas e familiares*, unicamente foi dada importância ao meio sócio-económico do aluno, 3 em 4 respostas.

Finalmente, para a mesma pergunta, no grupo de professores com um ano de serviço (grupo A), apenas um refere o meio sócio-económico do aluno, dentro da dimensão *condições sócio-económicas e familiares*. Contudo, enquanto nos *aspectos ligados com o professor,* 2 em 4 sujeitos apontam a falta de motivação e o não saber o nome dos alunos, nas *condições espaciais e materiais* é por todos realçada a falta de material para aulas ricas e variadas, 4 respostas em 4, tal como as turmas numerosas, interrupções frequentes das aulas e as várias turmas a funcionarem ao mesmo tempo são referidos por 3 em 4 respondentes.

8. 2 – Análise da Caracterização do Estudo, Anos de Serviço e Alunos por Turma

Interessa clarificar que, se na análise da entrevista sobre aquilo que os professores dizem serem as suas crenças, foi utilizada a técnica de análise do conteúdo, com base na interpretação qualitativa do pensamento dos professores, já o mesmo não se verifica daqui para a frente, em que a análise vai ser realizada através de estatística quantitativa descritiva, univariada e multivariada dos dados relativos a comportamentos observáveis e mensuráveis, em termos de frequência ou duração.

A observação às 48 turmas (4 turmas por professor) que constituem a amostra, foi realizada em dois momentos distintos – no 1° período do ano lectivo de 1998/1999 e no 3° período do mesmo ano.

8.2.1 – Os comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física

8.2.1.1 – As dimensões mais relevantes do Instrumento SOCI

Na análise percentual sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física, apurámos o que passamos a analisar no quadro 11.

Quadro 11 – Frequências e percentagens dos momentos de observação (1° e 2°) e do global das dimensões SOCI.

Momentos Observação / Dimensões Soci	1° MOMENTO		2° MOMENTO		Global	
	Frequên/rep	%	Frequên/rep	%	Frequên/rep	%
Actividade	3385	61,36	2968	70,14	6353	65,17
Professores	914	16,56	396	9,35	1310	13,44
Colegas	782	14,17	570	13,47	1352	13,87
Alunos dispensados	435	7,88	297	7,88	732	7,51
Global	5516	100	4231	100	9747	100

Fonte: Elaboração própria através das observações realizadas nas 48 aulas de Educação Física observadas em dois momentos distintos, através do instrumento SOCI.

Os resultados mostram que no global de 96 aulas existiram 9747 registos de comportamentos de indisciplina dos alunos, distribuídos da seguinte forma: 65,2% respeitantes à dimensão *comportamentos dirigidos à actividade,* 13,9% de *comportamentos dirigidos colegas*, 13,4% de *comportamentos dirigidos aos professores* e, por último, 7,9% *comportamentos dos alunos dispensados*.

Constatamos ainda que no 1° momento de observação se verificaram mais repetições de comportamentos de indisciplina nas dimensões: *comportamentos dirigidos à actividade* com 61,3%, *comportamentos dirigidos ao professor* com um valor de

16,5%, *comportamentos dirigidos aos colegas* com 14,2%, *comportamentos dos alunos dispensados* com valor de 7,9 %.

Relativamente ao 2º momento de observação, as dimensões mais importantes em termos de frequência foram: *comportamentos dirigidos à actividade* com 70,1%, *comportamentos dirigidos aos colegas* com um valor de 13,5%, *comportamentos dirigidos ao professor* com 9,4%, e *comportamentos dos alunos dispensados* com o valor de 7,9%.

De notar, que embora em termos de valores absolutos, a indisciplina tivesse diminuído em todas as dimensões em termos percentuais, do 1º para o 2º momento de observação, a dimensão *comportamentos dirigidos à actividade* é a única que apresenta maior valor percentual de 61,3% para 70,1%, o que revela que os alunos manifestam os seus comportamentos de indisciplina através da actividade proposta para a aula. Ao contrário, verifica-se uma diminuição muito considerável na dimensão *comportamentos dirigidos ao professor* com um valor de 16,5% para 9,3%, assim como uma ligeira diminuição na dimensão *comportamentos dirigidos aos colegas,* com valores de 14,1% para 13,4%. Ainda com valores iguais nos dois momentos de observação, encontra-se a dimensão *comportamentos dos alunos dispensados,* que apresenta valores consideravelmente mais baixos, de 7,9%.

8.2.1.2– As dimensões e categorias mais importantes do Instrumento SOCI

O quadro apresenta as diferentes dimensões e categorias que constituem o instrumento *SOCI*, que irão dar um contributo importante à análise da indisciplina nas aulas de Educação Física.

Na análise feita às dimensões que constituem o instrumento SOCI, verificamos que, no 1° momento de observação, a dimensão *comportamentos dirigidos à actividade* foi a que apresentou maior frequência de comportamentos de indisciplina, nomeadamente nas categorias: *conversas intempestivas,* com um valor de 25,33 ±46,32; *modificação da actividade,* com média de 22,29 ±23,43; e *pára a acção,* com um valor de 14,93 ±21,23 de ocorrências desses comportamentos.

Quadro 12 – Análise dos comportamentos de indisciplina dos alunos no primeiro e segundo momentos de observação em função da experiência profissional dos professores, distribuídos nas 4 dimensões do instrumento *SOCI.*

DIMENSÔES	CATEGORIA	1° MOMENTO		2°MOMENTO	
		$\overline{X}$	DP	$\overline{X}$	DP
Comportamentos dirigidos à actividade	Conversas/Intempestivas	25,33	46,32	13,85	14,61
	Pára a acção	14,93	21,23	8,93	10,14
	Desrespeito/p/mate	7,58	10,74	8,70	8,35
	Deixa a sala	1,62	2,52	0,70	1,38
	Barulho com bolas	7,43	10,44	11,79	12,91
	Modificação /actividade	22,29	23,43	17,83	13,69
Comportamentos dirigidos aos professores	Recusa/obediência	13,12	12,77	4,70	4,24
	Grosseria	3,85	5,48	2,91	3,32
	Outros	1,64	3,50	0,62	1,59
Comportamentos dirigidos aos colegas	Grosseria	3,37	5,38	1,52	1,98
	Golpe ou panca	8,25	7,24	6,95	6,58
	Conduta/perigosa	4,06	6,52	2,77	3,15
	Outros	,60	1,44	0,62	2,00
Comportamentos dos alunos dispensados	Conversas/intempestivas	3,83	2,83	3,02	1,96
	Perturbações/diversas	4,31	3,43	3,12	1,72
	Deixar sala	1,31	2,33	-02	0,24

Fonte: Elaboração própria a partir das observações realizadas às 48 turmas no primeiro e segundo momento de acordo com o instrumento Soci.

Do mesmo modo, na dimensão designada por *comportamentos dirigidos aos professores,* salientam-se as categorias *recusa de obediência,* em que a média de

comportamentos inapropriados dos alunos é de 13,12 ±12,77, assim como a categoria *grosserias,* a qual é manifestada pelos alunos ao professor com uma média 3,85 ±5,48.

Quanto à dimensão dos *comportamentos dirigidos aos colegas*, o maior realce situa-se na categoria *golpe ou pancada* com a média de 8,25 ±7,24, seguida da *conduta perigosa,* com a média de 4,06 ±6,52.

Por fim, olhando para a dimensão *comportamentos dos alunos dispensados*, observamos que no 1° momento de observação, a categoria *perturbações diversas* é a mais representativa, com uma média de 4,31 ±3,43. Na mesma dimensão, as *conversas intempestivas* dos alunos dispensados salientou-se também com uma média de 3,83 ±2,83, sendo pouco expressiva a categoria *deixar a sala* sem a autorização do professor, apenas com a média de 1,31 ±2,33.

Relativamente ao 2° momento de observação, verificamos que, também aqui, a ordem de representatividade das dimensões é idêntica à do 1° momento, embora com valores mais baixos. A mais representativa, *comportamentos dirigidos à actividade,* tem os maiores valores nas categorias referentes a *modificação da actividade,* com 17,83 ±13,69, *conversas intempestivas,* com um valor de 13,85 ±14,61 e *barulho com bolas* de 11,79 ±12,91.

Depois, com menor destaque e em segundo lugar, surge a dimensão designada por *comportamentos dirigidos aos professores,* onde se salientam as categorias *recusa de obediência*, em que o valor de média é de 4,70 ±4,24, e *grosserias*, com 2,91 ±3,32.

Quanto à dimensão dos *comportamentos dirigidos aos colegas*, o maior realce situa-se na categoria *golpe ou pancada* com a média de 6,95 ±6,58, bem como na *conduta perigosa* com a média de 2,77 ±3,15.

Também como dimensão menos representativa do 2º momento de observação, em *comportamentos dos alunos dispensados,* verifica-se o maior valor na categoria *perturbações diversas*, com uma média de 3,12 ±1,72, seguida de *conversas intempestivas* dos alunos dispensados, com uma média de 3,02 ±1,96. Ainda nesta dimensão, a categoria *deixar a sala* sem a autorização do professor apresenta a menor expressão, apenas com a média de 0,02 ±0,24 destes comportamentos por aula.

Em síntese, relativamente ao total de observações, é notório que os comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física são repetidos com mais frequência, e em ambos os momentos de observação, na dimensão *comportamentos dirigidos à actividade*, centradas nas categorias *modificação da actividade*, *conversas intempestivas e pára a acção.* Seguem-se os *comportamentos dirigidos aos professores* com base nas categorias *recusa de obediência* e *grosseria*, os *comportamentos dirigidos aos colegas,* através das categorias *golpe ou pancada* e *conduta perigosa,* e, em último lugar, os *comportamentos dos alunos dispensados*, referenciados nas categorias *perturbações diversas*, *conversas intempestivas* e *deixar a sala.*

Salientamos ainda que, do primeiro para o segundo momento de observação, a maioria das dimensões e categorias apresentaram consideráveis melhorias, mantendo, quase todas elas, a mesma ordem de importância.

Neste aspecto, sendo a ordem decrescente das dimensões a mesma, não se manteve na dimensão *comportamentos dirigidos à actividade* igual sequência para as categorias – no 1º momento de observação surgem as c*onversas intempestivas, modificação da actividade, pára a acção e desrespeito pelo material*, enquanto no 2º momento a ordem se altera para m*odificação da actividade, conversas intempestivas, barulho com bolas e pára a acção.*

Nas outras dimensões, em ambos os momentos de observação, verifica-se a mesma ordem das categorias.

8.3.2– Os Procedimentos de Controlo utilizados pelo Professor em função dos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos nas aulas de Educação Física.

8.3.2.1 - As dimensões mais relevantes do instrumento PEPCI

Apresentamos os resultados das dimensões que agrupam as várias categorias, revelando os procedimentos de controlo do professor.

Quadro 13 – Frequências e percentagens registadas em cada dimensão PEPCI nos dois momentos de observação

Dimensões PEPCI	1º MOMENTO		2º MOMENTO		Global	
	Frequên/Rep	%	Frequên/Rep	%	Frequên/Rep	%
Antecipatório	3431	35,87	2167	36,45	5598	36,09
Tutorial	5142	53,76	3315	55,77	8457	54,53
Punitivo	352	3,68	133	2,23	485	3,12
Não Vê / Ignora	638	6,67	329	5,53	967	6,23
Global	9563	100	5944	100	15507	100

Fonte: Elaboração própria através de um total de 96 observações aos professores de Educação Física realizadas em dois momentos distintos, no início e no final do ano lectivo.

Começamos por observar os resultados do global das dimensões do instrumento PEPCI, com uma frequência de 15507 de procedimentos de controlo efectuados pelos professores, distribuídos da seguinte forma: 54,5% respeitantes à dimensão *Tutorial*, 36,1% na dimensão *Antecipatório*, 6,2% na dimensão *Não Vê* e, por último, 3,1% da dimensão *Punitiva.*

Verificamos de igual modo que, no 1° momento de observação, se verificaram mais repetições nos procedimentos de controlo do professor nas seguintes dimensões: *Tutorial* com 53,8%, *Antecipatório* com 35,9%, *Não Vê* com 6,7%, e, por fim, a P*unitiva,* que apresenta um valor muito modesto de 3,7%.

Em relação ao 2° momento de observação, as dimensões mais importantes foram: *Tutorial* com 55,8%, *Antecipatório* com 36,5%, e *Não Vê* com 5,5%. Com valores muito mais baixos, apresenta-se a dimensão P*unitiva* com 2,2%.

Em síntese, podemos sustentar que os professores da amostra evidenciam procedimentos de natureza *Tutorial.* As repetições diminuem de forma acentuada do 1° para o 2° momento de observação de 53,8% para 55,8%, o que revela que estes procedimentos são preferenciais para os professores resolverem problemas de ordem na aula. Também a dimensão que surge a seguir com muita relevância é a *Antecipatória,* diminui de forma considerável do 1° para o 2° momento de observação de 35,9% para 36,5%. Estes resultados confirmam o grande esforço que os professores fizeram para usarem técnicas preventivas nas suas aulas. Com pouco significado, mas revelando grande decréscimo do 1° para o 2° momento, apresentam-se as dimensões *Não Vê* com um valor de 6,8% para 5,5%, e a dimensão *Punitiva* de 3,7% para 2,2%, valores que consideramos muito pouco sustentáveis.

8.3.2-2 - As Categorias mais relevantes do Instrumento PEPCI

Relativamente ao instrumento PEPCI, foi realizado o procedimento estatístico da análise descritiva em todas as suas categorias.

Como podemos observar no quadro anterior, relativamente aos procedimentos de controlo do professor (procedimentos de controlo disciplinar dos alunos),

constatamos que a categoria *Nomeia* é a que surge com maior relevância tanto no 1° como no 2° momentos de observação, com uma Média de 27,22±20,60 e de 19,52 ±14,16 respectivamente.

De igual modo, como segundo valor mais elevado em ambos os momentos, surge a categoria *Corrige*, apresentando uma média de 17,0 ±12,99 DP no 1° momento, e de 14,10 ±11,70 no 2° momento de observação.

Quadro 14 – Análise descritiva relativa aos procedimentos de controlo do professor no 1° e 2° momento de observação em todas as categorias do instrumento PEPCI.

CATEGORIAS	MOMENTOS			
	1° MOMENTO		2ªMOMENTO	
	$\overline{X}$	DP	$\overline{X}$	DP
Emenda	12,70	13,16	9,50	10.87
Corrige	17,00	12,99	14,10	11,70
Exercita	1,87	3,21	1,89	3,46
Nomeia	27,22	20,60	19,52	14,16
Imobiliza	2,14	3,35	2,50	4,48
Pára	8,25	6,24	6,41	5,50
Ignora	7,39	7,43	3,83	4,42
Coloca	8,58	9,07	5,52	5,49
Repri/Física	0,22	0,69	-02	0,40
Postura	12,14	14,92	6,81	10,38
Elogia	9,79	8,93	7,04	6,53
Redirige	9,20	16,75	7,27	26,13
Remete	1,35	3,11	0,62	2,66
Reintegra	2,66	3,91	3,47	2,28
Confisca	1,95	4,64	0,25	1,45
Afasta	3,60	4,18	1,27	1,56
Recompensa	1,77	4,33	1,41	1,99
Inicia	6,16	6,28	4,41	2,80
Estabelece/ regra	3,41	5,58	1,41	2,24
Espera	1,08	1,66	0,45	1,03
Não Vê	16,43	19,43	6,85	4,92

Fonte: elaboração própria a partir das observações realizadas a um total de 48 turmas, em dois momentos distintos de observação (1° e 2°), e de acordo com o instrumento PEPCI.

Uma vez analisadas as duas anteriores categorias que se destacam pelos maiores valores médios em ambos os momentos de observação, verificamos que todas apresentam um posicionamento diferente em relação ao 1° e 2° momento. Assim, a categoria *Não Vê* apresenta o terceiro maior valor da média no 1° momento, com 16,43 ±19,43. A categoria *Emenda* surge em terceiro lugar, com a Média 9,50 ±10,87.

Deste modo, verificamos a seguir que as categorias que mais se salientam no 1° momento de observação são a *Emenda* - Média de 12,70 ±13,16, - e a *Postura* - Média de 12,14 ±14,92, – enquanto no 2° momento de observação a saliência vai para as a categorias *Redirige* - Média de 7,27 ±26,13, – e *Elogia* - Média de 7,04 ±6,53.

Ainda com um valor de Média, surgem no 1° momento de observação a categoria *Elogia,* com 9,79 ±8,93 e a *Redirige* com uma Média 9,20 ±16,75. Contudo, no 2° momento de observação, são mais relevantes as categorias *Não Vê,* com uma Média de 6,85 ±4,92, e a categoria *Postura,* com uma Média de 6,81 ±10,38.

Apesar de se constatar a existência de mais algumas categorias com alguns valores dignos de registo para o 1° e 2° momento de observação, parece-nos importante referenciar as que têm pouca representatividade em ambos os momentos referenciados, como são as categorias "Afasta" , "Imobiliza", "Exercita" "Confisca" e "Reintegra".

Por último, como insignificantes para o estudo, consideramos as categorias "Reprimenda Física", "Remete", "Recompensa" e "Espera".

Fazendo uma síntese referente ao quadro, por ordem decrescente, as categorias mais representativas dos procedimentos de controlo do professor são:

- no 1° momento de observação, - Nomeia, Corrige, Não Vê, Emenda, Postura, Elogia, Redirige, Coloca, Pára, Ignora, Inicia, Estabelece a Regra
- no 2° momento de observação, Nomeia, Corrige, Emenda, Redirige, Elogia, Não Vê, Postura, Pára, Coloca, Inicia, Ignora, Reintegra.

Como verificámos, estas categorias apresentaram-se, nos dois momentos de observação, em primeiro lugar de forma *tutorial*. Contudo, no segundo momento de observação, evidenciou-se já com ênfase considerável a dimensão *antecipatória*, situação que traduz o empenhamento dos professores para intervirem com procedimentos de controlo dos alunos, adequados à diminuição da indisciplina.

8.3.3– Os efeitos dos comportamentos de indisciplina dos alunos nos procedimentos de controlo dos professores

Pretendeu-se compreender qual o efeitos dos comportamentos de indisciplina dos alunos, relativamente aos procedimentos de controlo dos professores no 1° e 2° momentos de observação.

8.3.3.1 – Identificação das variáveis preditoras dos comportamentos de indisciplina dos alunos em relação aos procedimentos de controlo dos professores no 1° momento de observação

Com a técnica de Regressão Múltipla Variada pretendemos utilizar a predição de valores da variável dependente (Procedimentos dos professores) na base de uma combinação de variáveis independentes (comportamentos dos alunos), que podemos demonstrar com a seguinte equação: Y= B1X1+B2X2+.... BkXk + e, sendo *e* um valor constante, *Y* a variável dependente *B1X1; B2X2;...BKXK,* as variáveis independentes.

Outros aspectos importantes a salientar na análise da regressão múltipla, prendem-se com o facto de que as variáveis devem cumprir os pressupostos paramétricos, e devem ser de razão ou medida e o valor utilizado para tomar a decisão

de excluir ou não um elemento da amostra é ZR ≥ - 3 ou ZR ≥ 3, valor assumido por defeito pelo SPSS.

Ainda sobre a multicolinearidade no modelo de regressão linear múltipla, pressupõe-se que as variáveis explicativas são linearmente independentes, isto é, que não se verifica a multicolinearidade. No nosso estudo, os baixos coeficientes de correlação parciais entre cada X e o Y, apontam para situações de baixa colinearidade entre as variáveis independentes.

O modelo de regressão indica a qualidade do ajustamento feito, permitindo saber se a relação estimada pode ser inferida para o universo, e ainda a qualidade das predições feitas.

A autocorrelação dos resíduos depende do valor do teste de Durbin-Watson, cujos valores próximos de 2 significam que não existe autocorrelação dos resíduos, isto é, com o valor de 1,867 podemos afirmar que o valor do teste pertence à região de aceitação.

Quadro 15 – Modelo de Regressão e Residual dos comportamentos de indisciplina.

ANOVA[d]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	43800,981	1	43800,981	8,133	,006[a]
	Residual	247727,0	46	5385,370		
	Total	291528,0	47			
2	Regression	69084,865	2	34542,432	6,988	,002[b]
	Residual	222443,1	45	4943,181		
	Total	291528,0	47			
3	Regression	88053,077	3	29351,026	6,347	,001[c]
	Residual	203474,9	44	4624,430		
	Total	291528,0	47			

a. Predictors: (Constant), V4.1

b. Predictors: (Constant), V4.1, V5.2

c. Predictors: (Constant), V4.1, V5.2, V3.2

d. Dependent Variable: V50

Fonte: Elaboração própria através da observação de 48 aulas num 1º momento de observação

Podemos inferir que há uma relação linear entre os comportamentos de indisciplina dos alunos e os procedimentos de controlo dos professores estatisticamente significativos, ou seja, os testes de F têm associado um nível de significância inferior a 0,05, o que leva à rejeição da nulidade dos coeficientes do parâmetro das variáveis independentes consideradas no modelo. Confirmamos então que o modelo se mostra adequado para descrever a relação entre as variáveis, com o nível de Sig= 0,009, demonstrando que os comportamento de indisciplina dos alunos podem explicar as variações dos procedimentos de controlo do professor, isto é, a contribuição destas variáveis é significativa.

Quadro 16 – Categorias, Coeficientes de regressão não estandardizados, estandardizados, erro padrão, valor t e nível de significância do t que integram o modelo descritivo do Soci. relativamente aos procedimentos do professor.

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	56,883	12,535		4,538	,000
	V4.1	5,664	1,986	,388	2,852	,006
2	(Constant)	26,077	18,159		1,436	,158
	V4.1	6,115	1,913	,418	3,196	,003
	V5.2	6,791	3,003	,296	2,262	,029
3	(Constant)	29,568	17,649		1,675	,101
	V4.1	6,063	1,851	,415	3,276	,002
	V5.2	9,670	3,234	,422	2,991	,005
	V3.2	-4,082	2,016	-,284	-2,025	,049

a. Dependent Variable: V50

Fonte: Elaboração própria a partir das observações realizadas às 48 turmas no 1° momento de observação distintos.

A variável *grosserias para com o professor* (variável 3.2) é aquela que mais influência tem na variação dos valores dos preditores (β = - 0,284), e explica 30,2% da

variância dos resultados dos comportamentos de indisciplina dos alunos. Em seguida, temos a variável *perturbações diversas dos alunos dispensados* (variável 5.2) com (β = 0,296) explica 23,7% da variância, a variável *grosserias dirigidas aos colegas* (variável 4.1) com (β = 0,388) explica 15% da variância dos comportamentos de indisciplina dos alunos.

O conjunto das 3 variáveis do envolvimento identificadas como preditoras (grosserias ao professor, perturbações diversas dos alunos dispensados, e grosserias aos colegas) estão positivamente identificadas à excepção da variável grosserias ao professor que está negativamente identificada com os procedimentos de controlo do professor.

Cada *B* é um coeficiente de regressão parcial, indicando a variação esperada em Y por cada unidade de variação de uma variável X, mantendo-se as outras variáveis X's constantes, ou com os seus efeitos controlados. Na verdade, é difícil determinar a importância relativa de cada variável X com base nos coeficientes de regressão parciais. O Coeficiente de Regressão Estandardizado é representado pelo coeficiente *βeta,* e resulta da multiplicação de cada coeficiente de regressão pelo resultado da divisão do desvio padrão da variável independente pelo desvio padrão da variável dependente.

Em síntese, o Modelo de Regressão Linear Múltipla serviu como meio para avaliar a contribuição de todas as variáveis independentes, bem como conhecer a contribuição de certas variáveis independentes, mantendo a influência das outras variáveis controlada, por isso utilizámos os coeficientes de regressão parciais, podendo ser usados como indicadores destas contribuições. Pelo exposto, podemos afirmar que o modelo é adequado para descrever a relação entre as variáveis.

Há uma relação linear entre os comportamentos de indisciplina dos alunos e os procedimentos de controlo do professor, demonstrando que os comportamentos de indisciplina dos alunos podem explicar as variações dos procedimentos dos professores.

8.3.3.2 – Identificação das variáveis preditoras dos comportamentos de indisciplina dos alunos em relação aos procedimentos de controlo dos professores no 2º momento de observação

Verificamos que também, no 2º momento de observação, o modelo de regressão indica a qualidade do ajustamento feito, permitindo saber se a relação estimada pode ser inferida para o universo, bem como ainda saber a qualidade da autocorrelação dos resíduos, que depende do valor do teste de Durbin-Watson, cujos valores próximos de 2 significam que não existe autocorrelação dos resíduos, isto é, com o valor de 1,631 podemos afirmar que o valor do teste pertence à região de aceitação.

Quadro 17– Modelo de Regressão dos comportamentos de indisciplina no 2º momento de observação.

ANOVA[d]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	21534,679	1	21534,679	9,243	,004[a]
	Residual	107170,3	46	2329,790		
	Total	128705,0	47			
2	Regression	34864,520	2	17432,260	8,359	,001[b]
	Residual	93840,480	45	2085,344		
	Total	128705,0	47			
3	Regression	44273,375	3	14757,792	7,691	,000[c]
	Residual	84431,625	44	1918,901		
	Total	128705,0	47			

a. Predictors: (Constant), V4.1B

b. Predictors: (Constant), V4.1B, V5.3B

c. Predictors: (Constant), V4.1B, V5.3B, V3.1B

d. Dependent Variable: V50B

Fonte: Elaboração própria a partir da observação das 48 aulas do 2º momento de observação

Constatamos que no 2º momento de observação o modelo se revela adequado para descrever a relação entre as variáveis, no modelo 1 com um nível de p= 0,004, no modelo 2 com p=0,001, e no modelo 3 com p=0,000, identificando estes comportamentos de indisciplina como aqueles que mais explicam as variações dos procedimentos de controlo dos professores.

Quadro 18 – Categorias, Coeficientes de regressão não estandardizados, estandardizados, erro padrão, valor t e nível de significância do t que integram o modelo descritivo do Soci, relativamente aos procedimentos do professor, no 2º momento de observação.

Model		Unstandardized Coefficients		Standarized Coefficents		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	85,385	8,804		9,698	,000
	V4.1B	10,761	3,539	,409	3,040	,004
2	(Constant)	82,438	8,411		9,802	,000
	V4.1B	9,853	3,368	,375	2,926	,005
	V5.3B	69,238	27,386	,324	2,528	,015
3	(Constant)	99,923	11,289		8,851	,000
	V4.1B	8,901	3,259	,338	2.731	,009
	V5.3B	66,322	26,303	,310	2,521	,015
	V3.1B	-3,367	1,521	-,273	-2,214	,032

a. Dependent Variable: V50B

Fonte: Elaboração própria a partir da observação das 48 aulas do 2º momento de observação

A variável *recusa de obediência ao professor* (variável 3.1b) é aquela que mais influência tem na variação dos valores dos preditores (β = - 0,273), e explica 34,4% da variância dos resultados dos comportamentos de indisciplina dos alunos. Em seguida, temos a variável *deixar a sala dos alunos dispensados* (variável 5.3b), com β = 0,324 que explica 27,1% da variância, e a variável *grosserias dirigidas aos colegas* (variável

4.1b), com β = 0,409 que explica 16,7% da variância dos comportamentos de indisciplina dos alunos.

No 2° momento de observação, o conjunto das 3 variáveis do envolvimento identificadas como preditoras (*recusa de obediência ao professor, deixar a sala dos alunos dispensados, e grosserias aos colegas*) estão positivamente identificadas, à excepção da variável recusa de obediência ao professor, que está negativamente identificada com os procedimentos de controlo do professor.

Em síntese, em dois momentos distintos de observação (1° e 2°) o Modelo de Regressão Linear Múltipla serviu como meio para avaliar a contribuição de todas as variáveis independentes, bem como conhecer a contribuição de certas variáveis independentes, mantendo a influência das outras variáveis controlada. É interessante notar que nos dois momentos de observação houve uma associação negativa das variáveis relativas a comportamentos dirigidos ao professor, isto é, no 1° momento foi a variável (3.2) *grosserias ao professor*, e no segundo momento a variável (3.1b) *recusa de obediência ao professor*. De salientar ainda que duas variáveis de envolvimento (4.1 e 4.1b) *grosserias aos colegas,* positivamente associadas, se repetiram no 1° e 2° momentos de observação.

Podemos afirmar que o modelo é adequado para descrever a relação entre as variáveis.

8.3.4. – A Experiência Docente e os dois Momentos de Observação

Os resultados do procedimento estatístico (DM Manova) podem ser divididos em dois conjuntos.

O primeiro conjunto de resultados diz respeito aos testes do efeito dos factores intra-sujeitos (1° momento e 2° momento de observação) e à sua interacção. Basicamente, estes resultados dizem respeito às diferenças entre os níveis de cada factor, considerando um valor médio dos diferentes níveis do factor inter-sujeito (experiência docente), ou seja, considerando um valor médio dos diferentes níveis de experiência docente.

O segundo conjunto de resultados, mais importante do ponto de vista da análise da mudança, diz respeito aos testes do efeito do factor inter-sujeitos (experiência docente) e à sua interacção com os factores intra-sujeitos. O teste ao efeito principal do factor (experiência docente), diz respeito à mudança nas diferentes variáveis com experiência docente, considerando um valor médio dos diferentes níveis dos factores inter-sujeitos.

O teste de interacção diz respeito à diferença entre os níveis dos factores inter-sujeitos na mudança ocorrida na experiência docente.

8.3.4.1 – A Mudança do 1° Momento para o 2° Momento de Observação

Nos testes multivariados da DM Manova, verificamos que há efeitos significativos nas duas variáveis dependentes.

Quadro 19 – Resultados da Interacção Experiência Docente x Momentos de observação

Multivariate Tests[c]

Effect			Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Between Subjects	Intercept	Pillai's Trace	,872	146,375[a]	2,000	43,000	,000
		Wilks' Lambda	,128	146,375[a]	2,000	43,000	,000
		Hotelling's Trace	6,808	146,375[a]	2,000	43,000	,000
		Roy's Largest Root	6,808	146,375[a]	2,000	43,000	,000
	V1.1	Pillai's Trace	,136	1,602	4,000	88,000	,181
		Wilks' Lambda	,865	1,616[a]	4,000	86,000	,178
		Hotelling's Trace	,155	1,628	4,000	84,000	,175
		Roy's Largest Root	,149	3,270[b]	2,000	44,000	,047
Within Subjects	MOMENTOS	Pillai's Trace	,144	3,612[a]	2,000	43,000	,035
		Wilks' Lambda	,856	3,612[a]	2,000	43,000	,035
		Hotelling's Trace	,168	3,612[a]	2,000	43,000	,035
		Roy's Largest Root	,168	3,612[a]	2,000	43,000	,035
	MOMENTOS * V1.1	Pillai's Trace	,098	1,135	4,000	88,000	,345
		Wilks' Lambda	,902	1,139[a]	4,000	86,000	,344
		Hotelling's Trace	,109	1,142	4,000	84,000	,343
		Roy's Largest Root	,108	2,384[b]	2,000	44,000	,104

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c.
Design: Intercept+V1.1
Within Subjects Design: MOMENTOS

Na análise da mudança dos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos e dos Procedimentos de Controlo dos Professores, os resultados da DM MANOVA, relativamente ao efeito dos factores intra-sujeitos (1° momento e 2° momento), indicam nas duas variáveis, mudanças significativas nos dois momentos de observação (Λ= 0,856 F (43;2) =3,612 ; p= 0,035), não existindo efeitos significativos relativamente à interacção Momentos x Experiência Docente.

8.3.4.2 – A Experiência Docente e os Comportamentos de Indisciplina dos Alunos

Os resultados dos testes univariados para o efeito do Momento de Observação indicam diferenças significativas nos comportamentos de indisciplina dos alunos (F (1,76)= 5,556, p =0,023).

daqueles grupos de professores no 1º momento de observação, não se verificando o mesmo no 2º momento, fruto de uma grande melhoria no grupo 3, bem como uma estabilidade no grupo 1.

A diferença entre os dois grupos de professores, sem experiência docente (1) e com experiência docente (3), relativamente aos comportamentos de indisciplina *conversas intempestivas dos alunos dispensados* (v.5.1), é estatisticamente significativa (t = 2,34; p = 0,028). Os professores do grupo 1 têm comportamentos de indisciplina desta variável, com $\overline{X} = 5,25$, que é de $\overline{X} = 2,83$, para os professores do grupo 3.

No que respeita ao 2º Momento de observação, a diferença de 11,2 entre o grupo de professores 1 e 3, relativamente aos comportamentos de indisciplina *parar a acção sem perturbações* (v2.2b) é estatisticamente significativa (t= 2,31; p= 0,030), verificando-se que os professores do grupo 1 enfrentam muitos destes comportamentos nas suas aulas ($\overline{X} = 17,16$), ao contrário dos professores do grupo 3, em cujas aulas a ocorrência desses comportamentos é menor ($\overline{X} = 5,9$).

De igual modo, a diferença de 13,3 nos dois grupos de professores referidos, com experiência docente diferenciada, os comportamentos de indisciplina *barulho com bolas* (v 2.5b) é estatisticamente significativa (t= 2,701; p= 0,013), o que revela que os professores do grupo 1 têm mais indisciplina nas suas aulas no que respeita a esta variável ($\overline{X} = 17,1$), o mesmo não acontecendo com o grupo 3, que, a este nível, demonstra ter menos indisciplina ($\overline{X} = 3,83$).

Por último, nos mesmos dois grupos, a diferença de –11,4 relativamente aos comportamentos de indisciplina *modificação da actividade* (v 2.6b) é estatisticamente significativa (t= -2,36; p=0,027), o que revela que no caso dos professores do grupo 1 se registam algumas ocorrências de indisciplina, relativamente a esta variável ($\overline{X} = 10,8$),

e os professores do grupo3 têm muita indisciplina no que concerne a este tipo de comportamento dos alunos ($\overline{X}$ =21,5).

Os resultados das médias, tanto no 1° como no 2° Momento de Observação, relativamente aos dois grupos de professores (1 e 3), aonde se verificam maiores diferenças, observamos no gráfico (20), indicam, na sua maioria, que os valores das variáveis que constituem o instrumento SOCI são mais elevados no grupo de professores sem experiência (1). Verificam-se também valores mais elevados nas médias do 1° Momento de Observação do que nas do 2° Momento.

8.3.4.3 – A Experiência Docente e os Procedimentos de Controlo dos Professores

Como já referimos anteriormente nos testes multivariados da DM Manova, verificamos que há efeitos significativos nas duas variáveis dependentes

Os resultados dos testes univariados para o efeito do Momento de Observação não revelam diferenças significativas dos Procedimentos de Controlo do Professor, mas encontram-se próximo do limiar de significância (F (1,76)= 3,772; p= 0,059).

Relativamente ao factor inter-sujeito (Experiência Docente), verificamos que as maiores diferenças ocorrem entre os professores do *grupo 1*, com menor Experiência, e os professores do *grupo 3,* com maior Experiência Docente.

Os resultados dos testes revelam ainda que para os efeitos da interacção Momento 1 x Momento 2 x Experiência Docente, indicam não haver diferenças significativas nos Procedimentos de Controlo do Professor.

Relativamente ao 1° Momento de Observação, na análise do Teste T Simultâneos, verificamos que a diferença de –3,58 entre os dois grupos de professores, no que respeita à variável *reintegra,* procedimento de controlo do professor (v8.8), é estatisticamente significativa (t = -2,30; p= 0,031). Daí que possamos afirmar que, se os professores de menor experiência (grupo 1) demonstram poucos procedimentos de controlo relativamente a esta variável ($\overline{X}$ = 0,75), os professores mais experientes (grupo 3) evidenciam alguns procedimentos nas suas aulas relativamente à mesma variável. ($\overline{X}$ = 4,3).

De igual modo, no que respeita ao 2° Momento de observação, a diferença de 5,16 nos dois grupos de professores, (1e 3) quanto aos procedimentos de controlo do professor *coloca* (v8.2b) é estatisticamente significativa (t= 2,25; p= 0,034), pelo que se verifica que os professores do grupo 1 assumem menos destes procedimentos nas suas aulas ($\overline{X}$ =3,16) comparativamente com os professores do grupo 3, em que o número de procedimentos, neste âmbito, é superior ($\overline{X}$ =8,33).

Quanto aos resultados das Médias nos dois Momentos de Observação, face aos dois grupos de professores com menos e mais experiência (1 e 3), os resultados apontam para valores de médias mais elevados no grupo de professores sem experiência (1).

Verificam-se também, em todos os grupos, valores mais elevados nas médias da observação do 1° Momento, do que nas do 2° Momento de Observação.

8.3.4.4 – Os comportamentos de indisciplina dos alunos em função da gestão do tempo de aula

Para melhor percebermos a distribuição dos tempos de gestão da aula utilizados pelos professores, passamos a apresentar os valores sumários das categorias da GOGTA, numa análise de frequências e de percentagens referentes à totalidade da amostra, que descrevemos no seguinte quadro:

Quadro 20 – Valores das frequências e percentagens da gestão do tempo gastos (convertido em segundos) nas 48 aulas de Educação Física, observadas em dois momentos distintos (1° e 2°).

Momentos/Observação	1° MOMENTO		2° MOMENTO		Global
Categorias GOGTA	Fre/seg"	%	Fre/seg"	%	%
Tempo de Instrução	48050	23.5	51171	25,8	24
Tempo Organização	20870	10,2	21122	10,6	10
Classe Organiz. T T	5701	2,82	4427	2,23	2,5
Tempo de Prática	127995	63,2	126585	63,8	63,5
Tempo útil	202616	100	203305	100	100

Fonte: Elaboração própria através das observações realizadas a 48 turmas em dois momentos de observação (1° e 2°)

Os resultados mostram que no global das 96 aulas, as categorias mais expressivas foram: *tempo de prática* com 63,5%, *tempo de instrução* com 24%, *tempo de organização 10%*, e *tempo de transição* com 2,5%.

Verificamos que no 1° momento de observação, o *tempo de prática* apresenta um valor de 63,2%, o *tempo de instrução* surge com 23,5%, assim como os tempos de organização que apresentam valores consideravelmente baixos, como sejam o *tempo de organização* e o *tempo de transição* com 10,2%, e 2,8%, respectivamente.

No que respeita ao 2° momento de observação, verificamos do mesmo modo, que o *tempo de prática* apresenta o valor mais elevado de 63,8%, seguido do *tempo de instrução* com 25,8%, assim como o *tempo de organização* com 10,6%, e o *tempo de transição* com 2,2%.

Na análise de percentagens do 1° para o 2° momento de observação, verificamos que as categorias da gestão do tempo de aula mais importantes foram-no nos dois momentos de observação, verificando-se pequenas alterações, a saber: o *tempo de prática* com um valor de 63,2%, que no 2° momento apresenta um valor de 63,8%, o *tempo de instrução* com 23,5%, e 25,8% nos 1° e 2° momentos, respectivamente. No que concerne às categorias menos representativas, destacamos o *tempo de organização* com a percentagem de 10,2% a converter-se em 10,6%, e o *tempo de transição* com um quedado valor de 2,8%, para 2,2%, no 2° momento.

Pelo facto, de existirem diferenças pouco relevantes do 1° para o 2° momento de observação, a análise que vamos apresentar foi realizada no total das 96 aulas, para o padrão de gestão do tempo de aula utilizado pelo professor, e a sua influência nos comportamentos de indisciplina dos alunos.

Quadro 21 – Apresentação da análise descritiva da gestão do tempo das aulas observadas nos dois momentos de observação

CATEGORIA	Média	DP
Instrução AT	1072,98	378,49
Organ. da classe	436,36	180,11
Clas.organiza-se TT	107,86	91,90
Prática	2602,52	246,97

Fonte: Elaboração própria a partir do total de observações ao tempo de aula (convertido em segundos), nos dois momentos de observação, de acordo com o instrumento GOGTA.

Pelos resultados verificados na análise da gestão da aula, são considerados valores elevados os obtidos em relação à categoria *tempo de prática*, a qual apresenta um total de média de 2602,52" ±246,97". Do mesmo modo, o *tempo de instrução* surge com um elevado significado, apresentando um valor médio de 1072,98" ±378,49", no geral das aulas observadas.

Relativamente à categoria *classe organiza-se T.T*, apresenta pouca expressividade, com média de 107,8" ±91,9" nos dois momentos de observação. A categoria *organização da classe*, revelou o segundo valor mais baixo de 436,3" ±180,1" no global da observação.

Como síntese, é de realçar na *gestão do tempo de aula* utilizado pelo professor e gasto pelos alunos nas várias categorias, a elevada representatividade do *tempo útil* nas aulas observadas, assim como o grande realce para o *tempo de prática,* o qual apresentou um elevado valor nos dois momentos de observação. Depois com valores consideráveis temos o *tempo de instrução,* que apresenta apenas uma ligeira melhoria do 1° para o 2° momento de observação. Com menos relevância, verificaram-se os tempos de organização, com o *tempo de organização da classe* a apresentar valores semelhantes no 1° momento e 2° momento de observação, bem como o *tempo classe organiza-se T.T,* que, embora com valores muito baixos, revelou ainda ter uma quebra considerável de tempo gasto do 1° para o 2° momento de observação.

8.3.4.6 – A gestão do tempo de aula utilizado pelos professores de Educação Física no 1° e 2° momentos de observação

Ao pretendermos saber se há alguma correlação entre as variáveis pertencentes à gestão do tempo de aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos, optamos pela técnica de correlação de Pearson. Este, designado por R, é uma medida de

associação linear entre variáveis quantitativas, a qual varia entre –1 e 1. Quanto mais próximo estiver dos valores extremos, tanto maior é a associação linear.

A associação pode ser negativa, se a variação entre as variáveis for em sentido contrário, isto é, se os aumentos de uma variável estão associados a diminuições de outra. Por outro lado, pode ser positiva, se a variação entre as variáveis for no mesmo sentido.

A correlação entre as categorias da gestão do tempo de aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos apresentam-se no seguinte quadro:

Quadro 22 – Correlações entre os comportamentos de indisciplina da turma e os tempos registados em cada categoria do GOGTA, nos dois momentos de observação.

CATEGORIAS GOGTA	MOMENTOS OBSERVAÇÃO	
	R	P
Tempo de Instrução	- 0,358	0,000
Tempo de Org. Classe	0,275	0,007
Tempo Classe Org. (T.T)	0,275	0,007
Tempo de Prática	- 0,329	0,001

Fonte: Elaboração própria em função das observações realizadas a 96 aulas observadas através do instrumento GOGTA.

Pelos valores encontrados, podemos concluir que há uma moderada associação linear entre os tempos de gestão e os comportamentos de indisciplina dos alunos, pois, como já referimos, o R indica-nos que quanto mais próximo estiver dos valores extremos, tanto maior é a associação linear, sejam eles valores negativos ou positivos.

Assim, e numa análise de associação entre os comportamentos de indisciplina e as diferentes categorias do GOGTA, verifica-se que o *tempo de prática* tem de p= 0,001 e o R de -0,329 nas aulas observadas. De referir a correlação *tempo de instrução,* com valores R= -0,362 e p= 0,000 com os comportamentos de indisciplina dos alunos.

Por sua vez, o *tempo de organização da classe* manifesta valores positivos de R= 0,275, com um p= 0,007 nas aulas observadas, assim como o *tempo de transição,* com os mesmos valores positivos de R= 0,275 e p= 0,007.

Em síntese, temos duas análises à correlação: uma, referente à associação negativa, e outra à positiva. Verificamos que as categorias de maior significância da *gestão do tempo* da aula em relação aos comportamentos de indisciplina dos alunos são o *tempo de prática e* o *tempo instrução.* Por esta associação negativa, verificamos que quanto mais elevados forem estes tempos, menos possibilidade haverá em ocorrer comportamentos de indisciplina dos alunos, nas aulas de Educação Física.

Relativamente à segunda, ou seja, à associação positiva das categorias de gestão dos tempos de aula referentes aos comportamentos de indisciplina, há a salientar o mesmo valor nos dois tempos de organização, nomeadamente o *tempo de transição e o tempo organização da classe.* Por ela se verifica que quanto mais fracos forem os tempos desta associação, menos comportamentos de indisciplina dos alunos ocorrem nas aulas de Educação Física.

8.3.4.7 – As formas de organização da aula utilizadas pelos professores no 1º e 2º momentos de observação

Os resultados das formas como os professores organizam as aulas, e o tempo que os alunos gastam em cada uma delas, revelam que no global das 96 aulas, foram gastos 229910", nas várias categorias das formas de organização de aula mais utilizadas pelos professores, distribuídas da seguinte forma: *Grandes Grupos* com 21,3%,

Formação em Xadrez com 20,1%, *Massiva Dispersa* com 18,5%, *Em Pares* com 16,7%, *Por Estações* com 11,5%, e de *Pequenos Grupos* com 10,2%.

Quadro 23 - Frequências e percentagens das formas de organização da aula de Ed.Física

Momentos/Observação Categorias/Organ/aula	1° MOMENTO		2° MOMENTO		Global	
	Fre/seg"	%	Fre/seg"	%	Fre/seg"	%
Massiva Dispersa	20603	17,98	21916	18,98	42519	18,49
Formação Xadrez	23498	20,51	22779	19,73	46277	20,12
Grandes Grupos	24163	21,09	24844	21,51	49007	21,31
Pequenos Grupos	11402	9,95	12067	10,45	23469	10,20
Por Estações	18085	15,78	8313	7,20	26398	11,48
Em Pares	16798	14,66	21532	18,65	38330	16,67
Global	114549	100	115451	100	229910	100

Fonte: Elaboração através do instrumento Formas de Organização da Aula com observações a 48 aulas no 1° e 2° momentos.

Verificamos que no 1° momento de observação a categoria *Grandes Grupos* se apresentara como a forma de organização mais relevante, tendo 21,1% dos sujeitos optado por este modelo. Também a *Formação em Xadrez*, apresenta um valor muito semelhante, 20,5%, seguida da organização *Massiva Dispersa*, com 17,9%. Quanto à categoria de formação *Por Estações,* verifica-se que constitui o modelo escolhido por 15,7% dos professores, bem como a categoria formação *Em Pares,* com um valor considerável, de 14,6%, e finalmente, os *Pequenos Grupos* com o valor de 9,9%.

No 2° momento de observação, as formas de organização da aula mais utilizadas foram: *Grandes Grupos,* com o valor de 21,5% do tempo total, a categoria *Formação em Xadrez* com 19,7%, seguido da organização *Massiva Dispersa,* com o valor de 18,9%, bem como a formação *Em Pares,* com o valor de 18,6%, e de *Pequenos Grupos* com o valor de 10,4%. Por fim, temos a formação *Por Estações* com 7,2%.

Na análise de percentagens do 1º para o 2º momento de observação, verificamos que as categorias das formas de organização de aula mais importantes nos dois momentos de observação foram: *Grandes Grupos,* que reuniu das preferências, apresentando 21,1%, no 2º momento, praticamente o mesmo valor de 21,2%. A *Formação em Xadrez* modelo escolhido por 20,1% dos sujeitos da investigação baixou para 19,7%, no 2º momento a *Massiva Dispersa* com 17,9%, e registou, num 2º momento, um valor de 18,9%, tendo a formação *Em Pares* evidenciado uma subida de 14,7% para 18,7%. Também a forma de organização *Por Estações* sofreu, no 2º momento, uma queda de valores acentuada, já que os 15,8% do primeiro momento se converteram em 7,2%. Já a formação em *Pequenos Grupos* evidenciou uma ligeira subida de 10,0% para 10,8%.

Relativamente à forma como os professores organizam as suas aulas de Educação Física e ao tempo que os alunos gastam nessas categorias (quadro 26), verificamos que a forma mais representativa tem que ver com a categoria organização em *grandes grupos*, com um valor de média 480,2" ±433,5" no 1º momento de observação, e de como 517,5" ±470,3" no 2º momento. Segue-se, por ordem de importância, a *formações em xadrez, U, etc*, com um valor de 489,5" ±274,9" no 1º momento de observação, e um valor de 480,8" ±317,9" no 2º momento.

A categoria *massiva dispersa*, aparece em 3º lugar, nos dois momentos de observação, com a média de 401,2" ±312,5" no 1º momento, e um valor de 456,5" ±314,7" no segundo momento de observação.

Também, com alguma relevância, surge a categoria *por estações*, com a média de 376,7" ±533,3" no 1º momento, e uma média de 152,4" ±382,2" no 2º momento de observação. Também o *trabalho em pares* apresenta valores mais baixos de média no 1º momento de observação 442,0" ±413,8" do que no segundo: 349,9" ±461,3".

Quadro 24– Análise das formas de organização da aula utilizadas pelos professores no 1° e 2° momentos de observação das aulas de Educação Física.

MOMENTOS	1° MOMENTO			2° MOMENTO		
CATEGORIAS	Média	DP	Máx/Mi	Média	DP	Máx/Mi
Massiva dispersa	401,25	312,58	1397-0	456,58	314,7	1263-0
Formação xadrez, U, etc	489,54	274,98	1361-72	480,81	317,9	1331-0
Grandes grupos	480,25	433,56	1578-0	517,58	470,3	1539-0
Pequenos grupos	237,54	325,74	1258-0	237,02	393,5	1701-0
Por estações	376,77	533,36	1663-0	152,43	382,2	1390-0
Em pares	349,95	461,33	2417-0	442,08	413,8	1420-0

Fonte: Elaboração própria a partir de observações realizadas às turmas em dois momentos diferentes (1° e 2°), do tempo gasto nas formas de organização da aula (convertida em segundos) utilizadas pelos professores de Educação Física.

Por fim, a organização que apresenta os valores mais baixos é a *pequenos grupos* com uma média de 237,2" ±393,5" no 1° momento de observação, e uma média de 237,5" ±325,7" no 2° momento de observação.

Resumindo, em relação ao total de observações realizadas nas aulas de Educação Física, em dois momentos distintos, as categorias mais representativas do estudo das *formas de organização* dos professores, e do *tempo* que os alunos gastam nas mesmas são, por ordem decrescente, no 1° momento de observação: *Formações em Xadrez*, G*randes Grupos*, e a formação M*assiva Dispersa*, assim como o trabalho *por estações,* o trabalho E*m Pares*, seguindo-se, com menor representatividade, a formação de P*equenos Grupos.* No 2° momento de observação, encontram-se as seguintes formações: G*randes Grupos*, F*ormações em Xadrez,* as formações M*assiva Dispersa*, o trabalho E*m Pares*, P*equenos Grupos* e por fim o trabalho P*or Estações.*

8.3.4.8 – As formas de organização dos professores e os comportamentos de indisciplina dos alunos no 1° e 2° momentos de observação

A correlação entre as categorias das formas de organização da aula utilizadas pelo professor e os comportamentos de indisciplina dos alunos apresentam-se no quadro seguinte:

Quadro 25 – Correlações entre o tempo de organização da aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos

MOMENTOS OBSERVAÇÂO	1° MOMENTO		2° MOMENTO	
Categoria Formas de Organização	R	P	R	P
Organiza/ massiva dispersa	- 0,263	0,071	- 0,341	0,018
Organiza/ formação Xadrez etc	0,422	0,003	- 0,287	0,048
Organiza/ grandes grupos	- 0,355	0,013	- 0,414	0,003
Organiza/ pequenos grupos	- 0,265	0,069	- 0,341	0,018
Organiza/ por estações	- 0,296	0,041	- 0,332	0,021
Organiza/ em pares	- 0,296	0,041	- 0,414	0,003

Fonte: Elaboração própria em função das observações realizadas a 48 aulas observadas através instrumento Formas de organização da aula.

Na análise feita ao quadro, observamos que há uma associação linear entre as formas de organização da aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos, sendo todas estas correlações negativas no 1° e 2° momentos de observação, com a excepção da categoria *formação em xadrez*, com um valor de R = 0,422 e p = 0,003, que apresenta um valor positivo no 1° momento de observação.

Verificamos que a *formação por estações* e a *formação em pares* apresentam a mesma correlação em relação aos comportamentos de indisciplina dos alunos R = - 0,296 e p = 0,041 no 1° momento de observação, passando-se o mesmo com as

formações grandes grupos e a *formação em pares* com R = - 0,414 e p = 0,003, bem como as formações *massiva dispersa* e *pequenos grupos* com R = - 0,341 e p = 0,018, no 2° momento de observação.

Na análise da correlação negativa no 1° momento de observação temos ainda as seguintes categorias: *formações grandes grupos,* que apresenta um valor de R= - 0,355 e p= 0,013 e a *formação pequenos grupos,* com R= -0,265 e p= 0,069, bem como a formação *massiva dispersa,* com um valor de R= -0,263 e p= 0,071. É ainda de salientar que as formações *massiva dispersa* e *pequenos grupos,* neste momento de observação, não apresentaram valores significativos.

No 2° momento de observação, temos ainda a dimensão *formação por estações,* com R= -0,332 e p= 0,021 e a *formação em xadrez* com o valor de R= - 0,287 e p= 0,048, sendo de salientar que, neste momento de observação, as correlações se apresentam todas negativas e com valores significativos.

Resumindo, verificamos que, com a excepção da formação em xadrez (1° momento) as correlações de todas as variáveis referentes à forma de organização da aula com os comportamentos de indisciplina dos alunos são associações negativas, a saber: no 1° momento de observação, *grandes grupos*, *por estações* e *formação em pares*; no 2° momento de observação *grandes grupos, formação em pares, formação massiva dispersa, pequenos grupos, formação por estações* e *formação em xadrez.*

Assim, verificamos que, globalmente, existe uma associação linear negativa entre as formas de organização das aulas e os comportamentos de indisciplina dos alunos, sendo estatisticamente significativa, com a excepção de três categorias no 1° momento de observação: *massiva dispersa, pequenos grupos* e a categoria de valor positivo *formação em xadrez.*

Os resultados esclarecem que os aumentos de uma variável estão associados à diminuição de outras, ou seja, que os comportamentos de indisciplina dos alunos diminuem quando os tempos de formação e organização da aula aumentam.

8.4 – Síntese

Relativamente à análise dos quadros nº 6, 7, 8, 9, 10, podemos verificar que, quanto às crenças dos professores que têm que ver com a *origem dos problemas de indisciplina* (quadro 6, 11), bem como as práticas dos alunos e professores, as categorias mais representativas são:

- falta de hábitos e regras disciplinares, na dimensão alunos (11 em 12); na prática, os resultados apontam para as categorias *conversas intempestivas* e *modificação da actividade*, bem como *parar a acção* por parte dos alunos.

- problema relacional professor/aluno, na dimensão professor (11 em 12); na prática verificamos da parte dos alunos as categorias *recusa de obediência* e *grosserias ao professor.*

- problema de planeamento do professor, na dimensão professor (9 em 12); na prática verificamos que o professor se preocupa com a planificação das formas de gestão e organização da aula, para evitar comportamentos de indisciplina dos alunos.

- ausência de valores e regras sociais, na dimensão problemas mais gerais (10 em 12); verificamos que na prática são notórias essas categorias, sendo os comportamentos dos alunos mais significativos em relação à dimensão colegas, nas categorias *golpe e pancada, condutas perigosas* e *grosserias.*

- falta de apoio familiar e meio envolvente, na dimensão problemas mais gerais (9 em 12); a prática é reveladora de alguma agressividade dos alunos em desrespeitarem o material, os colegas e os professores.

De referir que estas crenças são reforçadas ao nível dos obstáculos *ao controlo da disciplina* (quadro 10, 13, 14), e também manifestadas na prática diária dos professores, em que as categorias mais representativas são:

- *clima relacional professor/aluno*, na dimensão aspectos relacionados com o professor (10 em 12); na prática os professores do estudo revelam-se mais tutoriais que antecipatórios, por forma a resolverem problemas ocasionais das aulas.

- *falta de motivação dos alunos*, na mesma dimensão (8 em 12); Na prática os professores utilizam mais vezes a categoria *Nomeia,* nos dois momentos de observação, provavelmente por acreditarem que o aluno, ao ser interpelado, poderá inibir-se de praticar comportamentos indesejáveis. Seguem-se duas categorias com elevada importância, como são o *Corrige* e a *Emenda*, que de facto estão ligadas aquilo que os professores pensam, embora, em nossa opinião, fosse desejável os professores motivarem os alunos com procedimentos antecipatórios.

- turmas numerosas, na dimensão condições espaciais e materiais (11 em 12); no contexto empírico do nosso estudo, os resultados são contraditórios, a média de alunos por turma é de mais ou menos 22, o que entendemos como satisfatório.

- más instalações desportivas e falta de material para aulas ricas e variadas, na dimensão condições materiais e espaciais, ambas com (10 em 12); na prática, a maioria das escolas da amostra têm boas condições espaciais (todas têm pavilhão e campos exteriores), o mesmo não acontecendo relativamente ao material didáctico para as aulas de Educação Física.

- meio sócio-económico, na dimensão condições socioeconómicas e familiares (6 em 12); na prática verificámos, nas escolas pertencentes à amostra do estudo que, naturalmente, havia alunos com dificuldades económicas e familiares, embora não fosse um aspecto condicionante nas turmas observadas.

Curioso se torna verificar que a categoria *meio familiar positivo ou negativo*, registe apenas 3 em 12 do total das respostas, embora na categoria *falta de apoio familiar o meio envolvente* (quadro 6), se tenham obtido 9 em 12 do total das respostas.

Na dimensão aspectos *relacionados com o professor*, os entrevistados que mais contribuíram para os resultados apresentados são os do grupo B e C, acontecendo o mesmo na dimensão *condições espaciais e materiais*, nas categorias *turmas numerosas e más instalações*, e na dimensão *condições sócio-económicas e familiares*.

No que concerne ao quadro nº7 e 11, crenças dos professores sobre a *forma como o aluno manifesta actos de indisciplina*, e como o aluno os manifesta na prática, verificamos que as categorias mais representativas são:

- agressão verbal aos colegas (9 em 12), e conflitos entre colegas (8 em 12), na dimensão comportamentos relativamente aos colegas; na prática, em relação aos colegas, constatamos que os alunos praticam agressões gestuais como *golpe e pancada*, *condutas perigosas* (puxões, rasteiras etc) e *grosserias* (gestuais e palavrão).

- não colaborar nas tarefas propostas (11 em 12), respostas inadequadas aos professores (8 em 12), na dimensão relativamente ao professor; na prática, a maioria dos comportamentos de indisciplina dos alunos dirigidos ao professor revelam-se pela *recusa de obediência* e *grosserias ao professor*.

- não respeitar o material dirigido à actividade (9 em 12), na dimensão comportamentos relativos ao material; também na prática, a maioria dos comportamentos de indisciplina dos alunos são dirigidos à actividade, com *modificação da actividade* e *conversas intempestivas* e, com bastante relevância, no *desrespeito pelo material.*

Os professores que mais contribuem para estes resultados são, de uma forma geral, os professores pertencentes ao grupo B e C, à excepção da categoria *ser grosseiro* em que prevalecem os do grupo A e B.

Nos quadros nº 8, 20 e 21, referentes às crenças dos professores sobre preocupações para assegurar *uma boa gestão de aula,* e os resultados práticos dessa gestão, verificamos que, de uma forma geral, o grupo B e C dá realce às 3 categorias da dimensão *planeamento e prevenção da actividade*, sendo a boa planificação das aulas a categoria mais representativa (11 em 12 do total das respostas), Porém, verifica-se que no que concerne a esta categoria, é o grupo C quem apresenta o contributo menor. Na dimensão *prática efectiva das aulas*, as categorias mais representativas estão relacionadas com o aumento efectivo do tempo de prática:

- não gastar tempo nas transições (10 em 12); nos resultados práticos foi a categoria do instrumento GOGTA que se apresentou menos representativa (2,8% no 1º momento de observação e 2,2% no 2º momento).
- ser claro e breve nas explicações (10 em 12);
- evitar tempos mortos nas aulas (10 em12);
- não gastar tempo em situações de espera (9 em 12); Nos resultados práticos, estas 3 últimas categorias, apresentadas como preocupações dos professores, foram as que menos representatividade tiveram na gestão do tempo de aula, assim como

o tempo de organização da classe (5,1% e 5,3%) , o tempo de transição (2,8% e 2,2%) e o tempo de instrução (7,9% e 8,6).

- iniciar e acabar as aulas a horas (9 em 12). Podemos verificar, nos resultados práticos, que o tempo útil da aula foi satisfatório com mais ou menos 38' por aula no 1° momento de observação, e mais ou menos 39' no 2° momento de observação.

De uma forma geral, são os professores dos grupos B e C que mais contribuem para estes resultados, e confirmam também os resultados práticos.

Relativamente aos quadros n° 9, 23 e gráfico 1, crenças dos professores sobre *estratégias de prevenção* e os resultados práticos dessas estratégias, verificamos igualmente que as categorias mais representativas estão relacionadas com o *aumento do tempo de prática dos alunos*, bem como com a sua *motivação*. No que diz respeito ao *planeamento e prevenção* da indisciplina, as categorias que mais se destacam são:

- estabelecer tarefas que tenham que ver com o envolvimento dos alunos (10 em 12);
- planear a aula estabelecendo bem os objectivos (9 em 12); os resultados práticos vão de encontro às preocupações que os professores dizem ser as suas crenças, rentabilizando ao máximo, e até apresentando melhorias do 1° para o 2° momento de observação, nos tempos de gestão da aula como o *tempo disponível para a prática* (43,9% e 44,7%) e o *tempo efectivo de prática* (38,6 % e 38,1%), onde os objectivos e os conteúdos estão implícitos.

Na dimensão relativamente aos alunos em prática efectiva da aula, as categorias mais representativas são:

- estabelecer sinais de organização (10 em 12);
- estabelecer rotinas (9 em 12);

- colocação correcta do professor perante a turma (9 em 12);

relativamente a estas 3 categorias, os resultados práticos da forma como os professores organizam as suas aulas, verifica-se que as formações mais utilizadas pelos professores são: *formações em grandes grupos* (21% e 25%), *formação em xadrez* (20,5% e 19,7%), e a *formação massiva dispersa* (17,9% e 18,9%). Estas formas de organização da aula revelam, pela parte dos professores, uma preocupação de rentabilizar as suas potencialidades e ter a turma controlada, por forma a poder cumprir conteúdos programáticos e metas de aprendizagem. Estes professores estabeleceram com os seus alunos, desde o início do ano lectivo, sinais e rotinas de organização.

No geral, é o grupo C que mais contribui para estes resultados, o que se confirma com os resultados práticos. De facto, foi este grupo de professores que revelou maior sucesso na redução dos comportamentos de indisciplina dos alunos, bem como nos procedimentos de controlo dos professores do 1° para o 2° momento de observação.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAP. IX - DISCUSSÃO

Este capítulo tem por objectivo analisar as principais características dos comportamentos dos alunos e dos procedimentos dos professores, assim como saber quais os comportamentos de indisciplina que mais influenciaram os docentes e qual a sua relação com a gestão e organização das aulas. Nele se analisam ainda as alterações das condutas de indisciplina dos alunos e dos procedimentos de controlo dos professores verificadas desde o início ao final do ano lectivo. Também são analisadas as crenças que os professores possuem e as práticas que realizam quanto aos comportamentos de indisciplina.

9.1 – Relação entre os comportamentos de indisciplina dos alunos e os procedimentos de controlo dos professores

Pretende-se, em primeiro lugar, discutir as características dos comportamentos de indisciplina dos alunos e dos procedimentos de controlo dos professores nas aulas de Educação Física. Posteriormente iremos explicar a relação dos comportamentos de indisciplina dos alunos com os procedimentos de controlo dos professores, e quais os comportamentos dos alunos que mais influenciam esses procedimentos (H1).

9.1.1 Análise dos comportamentos de indisciplina dos alunos

Constatamos, através dos resultados do estudo, que ocorre indisciplina nas aulas observadas, revelando esta várias características e proveniências, dependendo das manifestações decorrentes. Os alunos apresentaram maior frequência de comportamentos de indisciplina, no primeiro momento de observação, nas dimensões: *comportamentos*

dirigidos à actividade com 61,3%; *comportamentos dirigidos ao professor* com um valor considerável de 16,5%; *comportamentos dirigidos aos colegas* com um valor de 14,2%; *comportamentos dos alunos dispensados* com 7,9%.

No segundo momento de observação, as dimensões onde houve mais repetições de comportamentos de indisciplina dos alunos foram: *comportamentos dirigidos à actividade* com 70,1%; *comportamentos dirigidos aos colegas,* com um valor considerável de 13,5%; *comportamentos dirigidos ao professor*, com um valor de 9,4%; *comportamentos dos alunos dispensados* com 7,9%.

Se nos debruçarmos sobre pesquisas realizadas até ao momento, verificamos que estes resultados estão de acordo com os encontrados noutros estudos. Por exemplo Fernandez Balboa (1991) indica que 46,5% dos comportamentos de indisciplina se referem a comportamentos dirigidos à dimensão *actividade*. Para esta mesma dimensão as investigações de Oliveira (1993) e Mendes (1995), referem valores de 51,5% e 47,1%, respectivamente.

De igual modo, os resultados encontrados no estudo relativamente à dimensão *alunos dispensados* são baixos e estão de acordo com os trabalhos de Brito (1986), com um valor de 11,5%, e de Mendes (1995), com 8,06% .

Na investigação realizada por Brunelle e Goyette (1993), Brunelle et al (1995), Emonts e Pieron (1988), observaram-se resultados semelhantes aos nossos relativamente às dimensões *actividade, colegas e professor.* Não se verificou o mesmo na dimensão *alunos dispensados,* em que apresentam um valor mais elevado que o do nosso estudo.

A análise das dimensões anteriormente descritas em que ocorreram os comportamentos de indisciplina permite-nos destacar as duas categorias mais referenciadas em cada uma delas, por ordem decrescente.

Deste modo, começamos por salientar as que ocorreram o maior número de vezes, como é o caso das *conversas intempestivas,* com $\overline{X}$=25,3, no 1° momento de observação; e *modificação da actividade,* com $\overline{X}$=17,8, no 2° momento, pertencendo ambas à dimensão *comportamentos dirigidos à actividade.*

Nesta perspectiva, como os comportamentos de indisciplina não ocorrem apenas por falta de regras e hábitos disciplinares, importa que não deixemos de considerar os processos cognitivos dos alunos. Tousignant e Brunelle (1982) referem que, de acordo com o seu maior ou menor desenvolvimento e capacidade de compreensão, assim temos de analisar a sua adaptação ao cumprimento das regras de conduta estabelecidas nas aulas.

Constatamos ainda que muitos comportamentos de indisciplina ocorreram nos jogos de equipa, que fornecem exemplos de actuação de grupos funcionais que exibem as características do comportamento intra e intergrupos. A qualidade de elemento duma equipa na aula pode acarretar todas as conotações de membro em qualquer outro grupo identificável, e é um factor importante da construção da identidade social do aluno.

Outro aspecto importante nestes comportamentos é a discriminação que promovem aqueles que negam iguais direitos e facilidades aos outros. Na realização de grupos e equipas nas aulas de Educação Física, pode acontecer os alunos recusarem a misturar-se com colegas de outras equipas ou grupos, o que contribui para um clima discriminatório na aula.

Como refere Estrela (1994), os alunos que se identificam com uma cultura de grupo desalinhada das normas e exigência da escola, tenderão a unir-se e a criar as suas próprias regras, opondo-se estas claramente às regras estabelecidas pelo professor, originando obstruções sistemáticas no plano da comunicação da aula (ex: interrupções despropositadas, desrespeito pelo material, etc.).

Existem ainda outros aspectos relevantes para a ocorrência destes comportamentos, como é o caso das quebras e interrupções e mudanças da actividade que têm a ver com a organização, transição e espera, em que os alunos se desconcentram, têm comportamentos indesejáveis, fazem barulho desnecessário com bolas e desrespeitam o material.

Também elevado valor apresentam as categorias *recusa de obediência* e *grosseria* no 1° e 2° momentos de observação, as quais se incluem na dimensão *comportamentos dirigidos aos professores*. Contudo, também nelas se salientam grandes melhorias nos comportamentos dos alunos, do primeiro para o segundo momento de observação, o que se verifica na *recusa de obediência* através da baixa dos valores da $\overline{X}$=13,1 para $\overline{X}$=4,7 e em *grosserias* com a $\overline{X}$=3,8 para $\overline{X}$=2,9.

A grande constatação destes comportamentos dirigidos ao professor é muitas das vezes explicada pela desmotivação dos alunos perante as actividades que lhe são propostas nas aulas, quase sempre geradoras de grosserias e recusas de obediência dos alunos, e causadoras de fortes sentimentos de hostilidade e preconceitos.

Os alunos desmotivados e com dificuldades de integração precisam de aulas que os ajudem a superar o facto de não conviverem facilmente com os seus companheiros ou rivais, de desenvolver a sua interacção social e auto-estima, para posteriormente ultrapassarem as barreiras de aprendizagem dos conteúdos programáticos.

Por vezes, os comportamentos reflectem-se quando os alunos pretendem constatar a sua semelhança ou diferenciação em relação aos colegas de turma. Para se definirem a si próprios, cada um tem necessidade de proceder a comparações, chamadas de atenção, categorizações e regulações das informações que eles próprios possuem fora da sala de aula, fazendo-o pelo sentido negativo por via de comportamentos indesejáveis.

Tal como defendem Carita e Fernandes (1997), se é verdade que o conhecimento do aluno pelo professor os aproxima e facilita a prevenção e resolução dos problemas, não é menos verdade que o auto-conhecimento do aluno é igualmente um factor determinante para o seu próprio conhecimento e aceitação pessoal e a auto-regulação das suas condutas.

Duas categorias de grande relevância são o *golpe ou pancada* e *conduta perigosa*, na dimensão *de comportamentos dirigidos aos colegas*. Em ambas se verifica (quadro 11) uma boa melhoria do primeiro para o segundo momento de observação, como seja a $\overline{X}$=8,2 para $\overline{X}$=6,9, no que respeita à categoria *golpe ou pancada,* e a $\overline{X}$ =4,1 para $\overline{X}$ =2,7, na categoria *conduta perigosa.*

Os valores encontrados, nas categorias referidas, deixam transparecer a existência de alguma agressividade por parte do aluno em relação aos colegas, a qual pode ter origem em várias situações ocasionais de aula, onde há a considerar a idade e maturidade dos alunos, a falta de interesse pelas matérias, a necessidade de libertação de tensões e energias, a instabilidade de humor e hiper-emotividade e o desejo de independência. Tudo isto provavelmente contribui para que a agressão seja um dos comportamentos de indisciplina com alguma frequência nas aulas de Educação Física.

Do mesmo modo, a violência física que acontece com os alunos no jogo aparece quase sempre como forma de hostilidade entre grupos. Ora, como nas aulas observadas verificamos que existe muito envolvimento de equipas em jogos colectivos, acontece que, embora os professores possam estar muito atentos aos acontecimentos passados no confronto de grupos, surgem efectivamente atitudes diferenciadas e comportamentos hostis de uns contra os outros, tal como a ocorrência de grosserias e outros comportamentos de indisciplina com colegas, nada desejáveis.

Smith (1991) sustenta que as diferenças culturais influenciam muitos aspectos da vida de uma criança, desde o papel sexual na socialização e o autoconceito, até às regras e razões para participar num jogo. Por isso os alunos trazem expectativas, objectivos e normas da sua proveniência cultural e social para os jogos, o que os leva a comportamentos indesejáveis.

Os acontecimentos agressivos provêm de alunos de todos estratos sociais; embora com alguma predominância, em algumas turmas, com focos destes comportamentos, de alunos de classes sociais preponderantemente mais baixas (Browning, 1987).

Quando acontecem comportamentos agressivos, importa que os alunos sejam confrontados com os mesmos através de um conjunto de questões postas pelo professor, de forma que os agressores possam explicar o porquê das suas atitudes. Deste modo, podemos ficar a perceber melhor a origem dos referidos comportamentos, o que poderá contribuir para a diminuição de certas agressividades e tomada de consciência dos actos praticados. Não basta apenas explicar porque se actua, tem que ser feito num quadro normativo de responsabilidade e responsabilização.

Na dimensão alunos dispensados, as categorias mais referenciadas foram as *perturbações diversas* e *conversas intempestivas*. Contudo, comparativamente às categorias que anteriormente analisamos, podemos constatar que estas se apresentam com valores de frequência bastante mais baixos.

Face a estes resultados, somos levados a crer que os alunos dispensados da actividade física não são os que mais desestabilizam as aulas de Educação Física, notando-se apenas a existência de uma dispersão de comportamentos, pouco influentes no agravamento da indisciplina nas aulas.

Importa, porém, salientar que, durante a maioria das aulas observadas, os professores ocupavam os alunos dispensados da actividade física com o preenchimento de fichas e realização de relatórios sobre as ocorrências na aula. Assim, com esta estratégia, os professores não só conseguiram que os referidos alunos prestassem uma maior atenção aos conteúdos desenvolvidos na aula, com reflexos na melhoria das suas aprendizagens, como também diminuíram os casos de indisciplina através da maior concentração exigida no cumprimento das regras que estabeleceram. Esta concentração revela-se como factor fundamental na tomada de consciência e de responsabilidade nas atitudes dos alunos, muito contribuindo para uma melhoria da relação professor/aluno e de todo o processo ensino/aprendizagem.

Robinson e Tayler (1986) referem que os jovens por vezes invertem as normas e valores estabelecidos pela escola, na urgência de elevarem os níveis de auto-estima, entrando directamente em conflito com os professores.

Portanto, deve ser feito um esforço de ajustamento dos programas aos interesses dos alunos, de forma a ser proporcionado um clima positivo e envolvente de todos quantos fazem parte da aula. Pensamos que os professores estão preocupados em melhorar essa situação, até porque os resultados que encontramos apontam para esse sentido. Todos temos a certeza que cada escola é uma realidade diferente da outra e que os alunos de uma turma não são certamente iguais aos alunos de todas as turmas. É, pois, necessário que os professores tenham um espírito de adaptação às realidades e à mudança, desde que estas sejam em benefício da aprendizagem e do bom ambiente da vida na aula.

O professor deve gerir a adaptação e flexibilidade do currículo no plano teórico e prático, desde que seja sem prejuízo das necessidades fundamentais de aprendizagem dos alunos.

Da análise dos comportamentos de indisciplina que consideramos, podemos dizer que os entendidos como mais problemáticos, durante as aulas observadas, foram tratados pela maioria dos professores com alguma clareza. No entanto, é de referir a dificuldade que alguns docentes manifestaram na resolução de algumas situações mais incómodas, o que lhes provocou alguma desestabilização e ineficácia nas intervenções pedagógicas.

Desta forma, parece-nos importante realçar a necessidade de, na formação inicial de professores, se proporcionar aos mesmos um conjunto de situações reais de ensino, capazes de os levar à aquisição das técnicas de intervenção mais recomendadas para a resolução dos problemas de indisciplina que possam vir a enfrentar. Além disso, o desempenho do cargo de director de turma e a participação na elaboração de projectos pedagógicos durante a mesma formação parecem-nos ser meios essenciais para que os futuros professores aprendam mais facilmente a lidar com os comportamentos de indisciplina dos alunos na escola.

9.1.2 – Os procedimentos de controlo do professor relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos.

Relativamente aos procedimentos de controlo do professor, e tendo em conta as quatro dimensões consideradas mais importantes em termos de frequência, salientamos as duas mais relevantes no estudo realizado: a *Tutorial*, com 53,7% no primeiro momento de observação, e 55,7% no segundo, e a *Antecipatória,* com 35,8% e 36,4%, para cada um dos respectivos momentos referenciados. Com valores de menor representatividade, encontram-se as outras duas dimensões: a *Punitiva,* com 3,6%, no primeiro momento de observação e 2,2% no segundo, e *Não Vê,* com 6,6% e 5,5%, para cada um dos momentos referidos.

Tendo em conta os estudos de Henkel (1991), sobre as técnicas e Gestão de Controlo dos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos utilizadas pelos Professores de Educação Física, verificamos que os resultados do nosso estudo também conduzem à negação do professor que apenas reage com base na correcção e punição. De facto, para além de podermos justificar esta ideia com a elevada frequência relativa à dimensão *Antecipatória*, reforçá-la-emos com a baixa frequência encontrada na dimensão Punitiva.

Do mesmo modo, face à grande diferença que existe entre os valores referentes à dimensão *Tutorial* e qualquer uma das outras, poderemos confirmar pelo nosso estudo que, tal como se refere em Doyle (1986), os professores tendem a reagir aos comportamentos de indisciplina observáveis nas aulas. Esta perspectiva é referida também no estudo de Bell & Stefanich (1984), quando se referem ao chamado "modelo de cascata", no qual, embora se considere, por um lado, os procedimentos preventivos (antecipatórios) como muito importantes, não deixa de considerar igualmente os correctivos (tutoriais) e punitivos como fazendo parte fundamental das alternativas do professor. Contudo, segundo aqueles autores, estes últimos procedimentos apenas devem ser utilizados ocasional e adequadamente em momentos em que persistirem comportamentos de indisciplina de alguma gravidade, e só depois do professor ter esgotadas as técnicas preventivas e tutoriais.

O professor poucas vezes reage sobre o aluno de forma *Tutorial* com intenção de modificar o seu comportamento, mas sim com o sentido de o integrar no contexto da aula, de modo a adaptá-lo à realidade da actividade e evitar os comportamentos indesejáveis.

Assim, falar da reacção do professor significa que ela seja considerada como formativa e de correcção, o que pressupõe alguma imposição do mesmo, o qual tem de ter o respeito e a credibilidade dos alunos, para que a sua autoridade seja vista como uma mais valia, tanto para a turma como individualmente. De facto, a acção correctiva deve ser

entendida pela via do diálogo, de forma integrada e renovadora, para poder motivar todos quantos participam na aula e contribuir para a mudança da qualidade da mesma.

O professor deve reagir no sentido de manter a ordem, de forma tutorial e não por castigo, punitivamente. Nesta perspectiva, e uma vez que os resultados do nosso estudo revelam baixos valores na dimensão *Punitiva* em comparação com a *Tutorial*, poderemos dizer, tal como Marshall (1984), que os professores do nosso estudo pouco se socorrem da punição para controlarem os seus alunos. De facto, quando o aluno obedece ao professor só para não ser punido, estamos na presença da aceitação involuntária das regras, o que ajuda o professor, no imediato, não a longo prazo, como seria desejável (Henkel, 1991).

As poucas referências, que encontramos na dimensão *Punitiva* para ambos os momentos que observamos, poderão ser entendidas como uma reacção dirigida ao aluno que violou certas regras de forma mais grave. Nesse sentido deve ser encarada como medida de desagrado para o aluno, pretendendo-se apenas pôr termo imediato ao comportamento reprovado.

Muitas das situações punitivas utilizadas nas aulas que observámos, as quais aconteceram por situações em que os alunos colocavam em risco a sua integridade física ou a dos seus colegas, consistiram em actos de suspensão da participação na actividade prática da aula. Estão neste caso as situações em que o professor obriga o aluno a permanecer junto de si, proibindo-o de se manifestar ou incumbindo-o para lhe prestar qualquer tipo de ajuda - decisões que, embora levem à não participação do aluno na actividade prática, podem ser consideradas como terapia adequada à educação do aluno. É nesta perspectiva que podemos enquadrar a afirmação de Siedentop (1982), quando refere que as interacções negativas só devem ser aplicadas quando o professor tiver a certeza da gravidade dos comportamentos dos alunos e da sua própria capacidade de decisão para os

reduzir no imediato, dirigindo-as para os comportamentos indesejáveis e não para os alunos.

Nesta linha de pensamento, podemos ainda enquadrar a perspectiva de Henkel (1991), quando considera que a visão democrática da disciplina contribui para a autodisciplina do aluno, levando o professor a utilizar a punição de forma limitada.

Sustentamos que hoje o importante não é castigar os alunos que manifestam comportamentos de indisciplina, mas sim transformar esses comportamentos em condutas úteis e produtivas para os alunos e para a turma em que se inserem. Todo este esforço assenta no sentido da antecipação, prevenção e acção, antes e não apenas depois do acontecimento indesejável. Torna-se importante prever o que vai ocorrer, eliminando as causas dos comportamentos inapropriados e criando as condições e motivações para que o aluno aceite e reconheça as normas voluntariamente.

Como nos confirmam os resultados analisados, temos de reconhecer que a indisciplina existe nas aulas de Educação Física e que todos os professores têm a grande preocupação de reagir ou agir nos momentos certos.

Relativamente à dimensão *Não Vê*, cujos resultados apresentam valores muito baixos, podemos interpretá-la como preocupação por parte dos professores, que revelaram esforçar-se por estarem atentos à maioria dos comportamentos que ocorrem durante as aulas.

É um *Não Vê* fictício que o docente deixa passar dada a irrelevância do acto, passageiro, sem quebra de ritmo nem perturbação dos trabalhos. Uma incidência visual ou gesto discreto pode ter efeitos positivos, pois o autor acusa o toque, passando-se despercebido para a generalidade da turma.

Sobre esta dimensão, importa salientar que alguns autores defendem que o bom professor, enquanto gestor, é aquele que tem a capacidade de demonstrar ao aluno que sabe

o que se está a passar na sala de aula (Kounin, 1970; Emmer et all, 1980; Brophy, 1981; Evertson & Emmer, 1982; Siedentop, 1983; Doyle, 1986; Sprinthal & Sprinthal, 1993), o que pode ser elogioso para os professores do nosso estudo. Porém, é de referir que os trabalhos de Brito (1986), Emonts & Piéron (1988), e Mendes (1995) apresentam valores muito elevados nesta dimensão.

No que diz respeito à dimensão *Antecipatória,* a segunda mais realçada com 35,8%, no primeiro momento de observação, e 36,4%, no segundo, interpretamo-la como uma boa medida tomada pelos professores, levando-nos a considerar que houve um grande esforço dos mesmos na obtenção das condições necessárias a um bom clima de aula, onde a interacção professor/aluno se mostra fundamental. Ao tomarem antecipadamente medidas orientadoras e flexíveis, no sentido de melhor conduzirem os alunos e actuarem no momento certo, os professores demonstraram conhecer as razões que levavam os alunos a incorrer em certos comportamentos, facto que lhes permitiu minimizar a ocorrência dos mesmos.

Importa reconhecer que os procedimentos de controlo antecipatórios do professor têm muito a ver com a acção e a responsabilidade imediata do mesmo na aula, não se limitando apenas aos factores inerentes a competências profissionais, à qualidade da relação e da interacção. Nessa perspectiva, Henkel (1991) refere que os professores mais eficazes são os que procuram antecipar o mau comportamento do aluno e agir antes dele, reduzindo assim a sua frequência.

Um outro aspecto a reflectir face aos resultados desta dimensão prende-se com a dinâmica da aula, a qual muito tem que ver com a capacidade de prevenção do professor sobre tudo o que nela possa vir a ocorrer. Ele deve estar preparado para todo um conjunto de aspectos relativos à autoridade e energia a aplicar ou a desenvolver, pelo que muitas das

questões que se relacionam com a pontualidade do começo da aula passam essencialmente pela forma como os professores pensam e as estruturam. Assim, o planeamento destas reveste-se de enorme importância, sendo tanto mais rico quanto for capaz de antecipar a acção e, sobretudo, esclarecer as intenções (Graça, 1992).

Enquadrado nesta perspectiva, importa ainda referenciar outros factores antecipatórios que podem contribuir para a minimização dos comportamentos de indisciplina, os quais, para além das motivações já referenciadas, têm que ver com o atender às diferenças entre alunos, ou à criação de condições de auto-ajuda que levam à tomada de uma maior responsabilidade pelos actos praticados.

Depois da análise das dimensões do instrumento PEPCI, que associamos em dois grupos estratégicos, como é o *pré-activo,* que inclui a dimensão A*ntecipatória,* e o *reactivo,* que comporta as dimensões *tutorais* e *punitivas*, passamos a uma reflexão baseada nos resultados por categorias do mesmo instrumento.

Assim, lembrando que qualquer uma das categorias registadas podem pertencer às dimensões antecipatória, tutorial ou punitiva, começamos por realçar o facto de todas elas apresentarem uma associação à diminuição da indisciplina nas aulas, do primeiro para o segundo momento de observação. Além disso, é curioso referir que as três categorias mais valorizadas no primeiro momento, também o são no segundo, não se verificando o mesmo com as restantes. De facto, se no primeiro momento de observação surgem por ordem decrescente as categorias *Nomeia, Corrige, Emenda, Postura, Elogia, Redirige, Coloca, Pára, Ignora, Inicia, Afasta e Estabelece a Regra*; no segundo momento, altera-se a sequência para *Nomeia, Corrige, Emenda, Redirige , Elogia, Postura, Pára, Coloca, Ignora, Reintegra, Inicia e Afasta.*

Relativamente à categoria *Nomeia,* a que se apresenta com valores mais elevados, tanto no primeiro, com $\overline{X}$=27,2, como no segundo, com o valor de $\overline{X}$=19,5 momentos de observação, conclui-se que, com muita frequência, os professores apenas chamam a atenção do aluno, alertando-o pelo nome, sempre que verificam que o mesmo tem comportamentos inapropriados na aula, sem se referirem ao tipo de conduta praticada.

Esta chamada de atenção acontece, a maioria das vezes, com a intenção de controlar o comportamento do aluno numa perspectiva educativa e na tentativa de resolver o problema do aluno em causa sem perturbar o resto da aula. Aliás, como reforço ou prolongamento a esta categoria, o professor utiliza, com alguma frequência, a técnica do "olhar" como forma de regulação do comportamento incorrecto. Esta situação pode ser vista como forma de ligação do professor ao aluno, levando-o a uma aproximação posicional que funcione como prevenção a uma possível reacção do mesmo.

Podemos referir que a utilização destes procedimentos por parte dos professores do estudo, aconteceu mais nos comportamentos indesejáveis entre alunos, como são os casos de se rirem das "aselhices" de colegas, do chamarem nomes uns aos outros, etc. Em todas estas situações, os professores procuraram, de forma discreta, manter os alunos integrados nos objectivos das aulas, através do recurso à categoria que vimos analisando.

Segundo Graham (1992), a referência ao nome do aluno, como chamada de atenção para situações desagradáveis que ocorrem na aula, deve ser utilizada, em certas circunstâncias, para ouvir o aluno sobre o porquê das referidas situações, respeitando a opinião dada.

No que diz respeito à categoria *Corrige,* sendo a segunda mais referenciada com os valores de $\overline{X}$=17,0 no primeiro momento de observação e de $\overline{X}$=14,1 no segundo, poderemos analisá-la como um reforço à aprendizagem dos alunos. Os professores fizeram-no quase sempre com a preocupação de recordar a regra, sem que com isso

deixassem de oferecer alternativas de outro comportamento, revelando o procedimento do professor um apelo no sentido positivo ao empenhamento do aluno na tarefa, responsabilizando-o pelos seus actos.

A utilização do diálogo pode também incluir-se na análise a esta categoria, pois, tanto individualmente como em grupo, é ele que muito contribui, pela sua eficácia, para fazer compreender o aluno da anomalia do seu comportamento. Utilizando-o com firmeza e determinação, o professor deve começar por demonstrar que pretende ajudar a resolver os problemas individuais ou colectivos que surjam na classe ou turma, pelo que, com a colaboração de todos, pode encontrar sugestões estimulantes para mais facilmente encontrar as soluções desejadas.

Os resultados das pesquisas relativas a esta categoria apontam para que as aulas de Educação Física sirvam para estimular o bom comportamento dos alunos, corrigindo e explicando os maus comportamentos, para que os alunos se tornem mais responsáveis e aprendam a socializar-se (Henkel, 1991).

As ocorrências dos procedimentos dos professores na categoria *Emenda,* revelaram-se com valores de $\overline{X}$=12,7, no primeiro momento de observação, e de $\overline{X}$=9,5 no segundo, manifestando-se a atitude do professor no exigir ao aluno que emende a sua conduta inapropriada pela exibição apropriada, isto é, o professor ignora o que está errado em função de valorizar os aspectos positivos do comportamento. Assim, o professor faz a interpretação da situação e, em função da sua análise relativamente aos comportamentos indesejáveis, emenda o comportamento do aluno.

Verificamos que outra das formas utilizadas pelos professores para corrigir de forma tutorial os comportamentos incorrectos, foi o *"aviso"* sobre o que estava errado, embora estes só devam acontecer se o professor tiver a intenção de os cumprir. Contudo, a

intervenção do professor nesta categoria foi mais ou menos aceite, dependendo da representação que o aluno tem do professor e da própria natureza dos procedimentos, isto é, da forma como os alunos interpretam as acções de controlo por parte dos professores.

Situada em quarto lugar, no conjunto das categorias referenciadas, com um valor de $\overline{X}$=12,1, no primeiro momento de observação, e em sexto lugar, com $\overline{X}$=6,8, no segundo momento, encontramos a categoria *Postura*. De um modo geral, constata-se que esta forma de procedimento acontece quando o professor instrui o aluno para assumir uma determinada posição corporal, bem como determinada atitude perante a actividade física, revelando este procedimento do professor uma atitude antecipatória na forma de estar do aluno perante os conteúdos da aula e o bom clima da mesma.

Com algum significado surge a categoria *Elogia,* na quinta posição em ambos os momentos de observação. Assim, os valores não sofreram grandes alterações do primeiro momento de observação, com valores de $\overline{X}$=9,8; para o segundo, com $\overline{X}$=7,0, verificando-se que o modo como os professores lidaram com este procedimento serviu para reforçar e encorajar comportamentos apropriados e, ao mesmo, tempo desencorajar comportamentos inapropriados. No entanto, importa salientar que os professores valorizam o reforço positivo dos comportamentos apropriados, fundamentalmente para prevenir de forma antecipatória a ocorrência de comportamentos incorrectos que pudessem pôr em causa a segurança dos alunos.

Constatamos que estes procedimentos apenas eram utilizados em situações que não fossem perigosas, sendo incumbida ao professor a tarefa de fazer entender ao aluno o reconhecimento das condutas apropriadas, sem este ter de recorrer a qualquer outro tipo de recompensa.

A categoria *Redirige* encontra-se em sexto lugar no primeiro momento de observação, com o valor de $\overline{X}$=9,2, bem como, no quarto lugar, com $\overline{X}$=7,2, no segundo momento de observação. Nesta situação, verificamos que o professor sempre que se viu confrontado com comportamentos indesejáveis, tentou direccionar a atenção do aluno de um comportamento incorrecto para um comportamento adequado, sem dar ênfase aquilo que estava mal. Assim, discretamente, o professor levou o aluno a praticar um comportamento correcto sem dar publicidade ao aspecto negativo do que ocorreu.

A categoria *Coloca* apresenta-se em sétimo lugar, com um valor de $\overline{X}$=8,6, no primeiro momento de observação, e em oitavo lugar no segundo, momento de observação, com $\overline{X}$=5,5. Verificou-se que esta situação foi valorizada pelos professores do estudo, porque, com este procedimento antecipatório, o professor instrui os alunos de forma a estes assumirem determinado espaço a ocupar no início, e, ou no fim da aula, e em determinados contextos em que as características da actividade da aula assim o exigiam. Cremos que esta estratégia utilizada pelos professores contribuiu para o controlo da aula, e prevenção de comportamentos inadequados, concorrendo, assim, para a boa organização e dinâmica das actividades da aula.

Na categoria *Pára* com um valor de $\overline{X}$=8,2, no primeiro momento de observação, e com $\overline{X}$=6,4, no segundo, podemos interpretá-la como uma ordem do professor para que o aluno pare a actividade em que está envolvido. Desta forma, quando existem comportamentos menos correctos, o professor, para interromper o fluxo da aula, manda parar o aluno, para posteriormente iniciar novas estratégias.

Também a categoria *Ignora* aparece em nono lugar, no primeiro e segundo momentos de observação, com um valor de $\overline{X}$=7,4 e de $\overline{X}$=3,8, verificando-se assim que os professores raramente ignoram a má conduta dos alunos; contudo, comportamentos de

indisciplina dos alunos pouco significativos, que não puseram em risco a sua segurança, foram ignorados. Desta forma, os professores, ao não valorizarem esses comportamentos de indisciplina, pretendem desviar a atenção do aluno para que o acto não seja reforçado.

Nesta perspectiva, este procedimento deve ser evitado, porque o acto de ignorar os comportamentos de indisciplina é perspectivado como negativo pela ausência do reforço, logo, só devem ser ignorados os comportamentos de indisciplina que são feitos para chamar à atenção do professor, Siedentop (1982).

É ainda de realçar a categoria *Inicia* com um valor de $\overline{X}$=6,2 e de $\overline{X}$=4,4 no primeiro e segundo momentos de observação. Constatámos que este procedimento aconteceu quando o professor indicava claramente o início de qualquer actividade, sendo praticado numa perspectiva antecipatória para que o aluno fosse estimulado a dar início às suas tarefas. De facto, verificou-se a preocupação dos professores ao iniciarem várias actividades ao mesmo tempo, para que todos os alunos estivessem esclarecidos, levando a que o início das actividades fosse rápido e eficiente.

Quanto à categoria *Reintegra,* aparece em décimo lugar, no segundo momento de observação, com um valor de $\overline{X}$=3,5. Esta situação revela a necessidade dos professores reporem ao aluno o estatuto que tinham anterior ao castigo. De facto, quando por vezes os professores mandaram sentar os alunos por estes se terem excedido em comportamentos inapropriados, alunos houve, que de imediato pediram desculpa ao professor e este logo os reintegrou nas actividades da aula.

A categoria *Afasta* apresenta um valor de $\overline{X}$=3,6, no primeiro momento de observação, e aparece com um valor muito baixo no segundo momento. Este procedimento surgiu em alguns momentos em que os alunos praticavam actos de grosseria e golpe ou pancada com os seus colegas. Verificamos que logo de imediato os professores intervieram no sentido de controlarem o comportamento dos alunos pelo impedimento, embora de

forma temporária, mas sempre com a convicção de fazer o aluno reflectir sobre o problema que originou relativamente à queda do fluxo da aula.

Os resultados da categoria *Estabelece a Regra* apresentam um valor baixo de $\overline{X}$=3,4, no primeiro momento de observação. Nesta conformidade, entendemos que os professores não valorizaram as regras durante as aulas, ou seja, não sentiram necessidade de frequentemente lembrarem as regras aos alunos, porque em tempo próprio elas foram exibidas, e posteriormente só houve necessidade de as utilizar em casos mais graves. Ainda a categoria *Imobiliza,* com $\overline{X}$=2,5, no segundo momento de observação, leva-nos a pensar que os professores raramente utilizaram este procedimento, até porque, também ele, é punitivo e bloqueia toda a actividade e motivação do aluno.

É curioso observar que algumas das categorias pertencentes à dimensão *Punitiva* foram muito pouco valorizadas pelos professores, já que, por exemplo, a categoria *Exercita* pode ser utilizada como forma de chamar à atenção do aluno, embora quase sempre ela seja utilizada como punição. Este facto não ajuda em nada os alunos e muito menos a resolver o problema dos professores, até porque administrar o exercício físico, como consequência do comportamento, pode levar o aluno a interiorizar uma associação desagradável do exercício à punição. Neste sentido, os professores utilizaram pouco este procedimento, o que veio revelar não estarem interessados em desmotivar os seus alunos.

Os resultados obtidos no presente estudo sobre as categorias *Reprimenda Física, Remete, Confisca, Recompensa e Espera,* foram quase insignificantes. Em relação a estas categorias, entendemos que os professores não actuaram de forma punitiva, fizeram-no muitas vezes de forma antecipatória, e na sua maioria de forma tutorial. Em situações normais de aula, em que concomitantemente a indisciplina deve ser entendida como um

problema a prevenir e também a remediar em condições pontuais, leva-nos a admitir que os comportamentos de indisciplina mais graves estiveram ausentes das aulas observadas.

Nesta perspectiva, a categoria *Reprimenda Física*, que poderá ser entendida como o desaprovar de uma conduta incorrecta através de um contacto físico (agarrar, arrastar, puxar,...), os professores observados não foram apologistas, felizmente, deste procedimento. De igual modo, também a categoria *Remete* não teve grande sentido no estudo, já que os professores foram suficientemente capazes de resolver os problemas da classe, sem terem que ameaçar os alunos com a remissão para outra autoridade exterior à aula.

Relativamente à categoria *Confisca,* constatamos que esta tem pouco significado na Educação Física, porque os alunos não possuem objectos próprios a não ser os dispensados da actividade física. Verificamos que para os participantes na aula prática, existe um saco para os valores, onde os alunos depositam no início de cada aula os seus objectos próprios, que normalmente fica sob a responsabilidade do delegado de turma. Quanto ao equipamento adequado para a realização das aulas práticas, os alunos tomam consciência da sua importância nos primeiros dias de aula, e depressa se adaptam à regra de trazerem equipamento próprio e higienicamente tratado.

Também a categoria *Recompensa* teve poucas frequências, revelando assim que os professores quase não recompensaram as condutas apropriadas através de privilégios que podiam ter dado aos alunos. Estes resultados vão de encontro aos de Emonts e Pieron (1988), que afirmam que o professor não valoriza o reforço positivo dos comportamentos apropriados como forma de controlo dos comportamentos de indisciplina.

Do mesmo modo, a categoria *Espera* não apresentou valores consideráveis, o que revelou da parte dos professores o não retardar da turma até que os problemas com um, ou dois alunos fossem resolvidos. Como era de esperar, os professores mostraram saber que a

turma no global não podia ser penalizada, pelo facto de existirem situações pontuais ou pouco graves.

Com estes resultados somos levados a pensar que os professores do estudo fizeram grandes esforços para serem professores preventivos, motivando os seus alunos a compreenderem e praticarem a auto-responsabilidade pelo seu próprio comportamento e pelo dos outros. Estes professores tiveram mais ou menos sucesso, dependendo como cada um foi capaz de identificar as características comportamentais individuais e relacionais dos seus alunos, mostrando capacidade de possuir competências técnicas preactivas e reactivas, para seleccionar as estratégias de trabalho mais eficazes para cada situação. Contudo, é fundamental não esquecer o seu controlo emocional, para tomar decisões e agir sempre que seja necessário, com vista à melhoria dos procedimentos de gestão e controlo disciplinar.

9.1.3 – Os efeitos dos comportamentos de indisciplina dos alunos, nos procedimentos de controlo dos professores.

Como nos demonstram os resultados da Regressão Múltipla (quadro 16) relativamente aos efeitos dos comportamentos de indisciplina dos alunos e à sua associação com a frequência dos procedimentos de controlo dos professores, podemos inferir que há uma relação limiar entre estes comportamentos, isto é, os comportamentos de indisciplina dos alunos aparecem associados a variações dos procedimentos de controlo dos professores.

Todas as variáveis preditoras são variáveis do envolvimento.

9.1.3.1 - As variáveis preditoras dos comportamentos de indisciplina dos alunos, no primeiro momento de observação

Como verificamos (quadro 16), a variável mais importante dos comportamentos dos alunos, relativamente aos procedimentos de controlo dos professores, no primeiro momento de observação, é *grosserias para com os professores* (v.3.2). Esta revela ter uma grande influência na variação dos valores dos preditores, assim como explica 30,2% da variância dos resultados dos comportamentos de indisciplina dos alunos. Esta variável está negativamente associada com os procedimentos de controlo do professor, o que se poderá dever ao facto de ser a única variável da *dimensão professor*, visto que são comportamentos de indisciplina dos alunos que são directamente praticados para atingirem o professor, logo, influenciam os procedimentos que os mesmos têm com tais comportamentos.

Um aspecto, que importa analisar, diz respeito ao facto de os procedimentos que os professores mais utilizaram terem que ver com as dimensões *tutorial e antecipatória.* De facto, verificou-se que entre os comportamentos dos alunos, na variável *grosserias ao professor,* e os procedimentos de controlo dos professores, existe uma associação negativa. O professor reage às grosserias dos alunos com procedimentos tutorais, através dos quais exerce a sua autoridade, para que estes produzam um efeito imediato de sanar o comportamento do aluno. Os resultados encontrados levam-nos a pensar que os comportamentos dos alunos que têm um efeito directo com o professor, influenciaram os seus procedimentos de controlo.

Relativamente à variável preditora *perturbações diversas dos alunos dispensados* (v.5.2), verificamos que a mesma explica uma variância moderada de 23,7%, e está

positivamente associada aos procedimentos de controlo dos professores. Em conformidade com estes resultados dos alunos dispensados, é possível explicá-los pelo facto dos alunos conseguirem estar em situações privilegiadas para perturbarem as aulas aos professores, e causarem embaraços aos colegas que estão na prática da actividade física.

Neste sentido, os alunos que, por várias razões, estão impossibilitados de participarem na actividade física levam por vezes a que o normal funcionamento da aula seja perturbado, obrigando os professores a tomarem atitudes que em nada favorecem a relação professor/aluno, assim como não concitam à normalidade do desenvolvimento das aprendizagens.

É interessante verificarmos que, no estudo descritivo, poucas frequências surgiram nos comportamentos dos alunos dispensados, confirmando-se assim que estes pouco vieram a contribuir para a indisciplina na sala de aula. Contudo, o mesmo não se verificou quanto à influência que tiveram relativamente aos procedimentos dos professores, pelo que somos levados a pensar que, embora em pouca quantidade, aqueles comportamentos afectaram o trabalho do professor. Em resumo, queremos dizer que provavelmente as perturbações ocasionadas pelos alunos dispensados influenciaram os procedimentos de controlo do professor, pela qualidade dos comportamentos e não pela sua quantidade.

Na verdade, a importância de actos de indisciplina, como são o abandono da sala de aula para realizarem actos de vandalismo ou a destruição de material escolar, durante o período da aula, têm necessariamente de influenciar as tomadas de decisão e procedimentos de controlo do professor, devido à sua responsabilidade por tudo o que se passa na aula.

Importa, porém, salientar que, para lidarem com estes comportamentos, os professores devem investir na antecipação e prevenção dos problemas que surgem no

contexto da resposta imediata, isto porque são aspectos importantes dos sistemas de gestão dos professores de Educação Física.

A variável preditora dos comportamentos de indisciplina dos alunos, *grosserias dirigidas aos colegas,* explica uma percentagem de variância moderada de 15%. Esta variável está positivamente associada aos procedimentos de controlo dos professores, embora o sentido desta associação (v.4.1) seja aquele que apresenta menor significado no conjunto das três variáveis encontradas, e que analisamos. Esta situação explica alguma importância para os professores, aos quais não pode passar despercebido os comportamentos de indisciplina dos alunos com os seus colegas. Além disso, estes comportamentos contribuem também para que as aulas não decorram dentro dos parâmetros necessários a um bom controlo disciplinar.

Por vezes, estes comportamentos contribuem para criar dificuldades ao desenvolvimento da função docente, levando os alunos a um mau-estar com os colegas com quem praticam essas detracções. Por outro lado, também se associam aos procedimentos dos professores, contribuindo para criar algumas barreiras que em nada favorecem o controlo dos alunos.

Da análise dos comportamentos até agora referidos, concordamos que se torna importante fazer um esforço para perceber o significado de qualquer acto de indisciplina nas aulas de Educação Física, tanto em função da aprendizagem como da sua interrelação, porque é fundamentalmente em ambiente ordenado que ocorre a instrução e aprendizagem (Bowd, 1981; Patton, 1981; Wilson, 1981; Cotzens, 1986; Henkel, 1991).

Relativamente aos resultados do estudo, podemos afirmar que a indisciplina é um *problema da aula*, em que os comportamentos dos alunos influenciam os procedimentos dos professores, indo de encontro aos trabalhos de Brunelle et all (1975), Kennedy (1982).

Contudo, não podemos deixar de pensar na multiplicidade de factores que contribuem para este problema dentro e fora da aula, pois acreditamos que a cultura, a sociedade, os meios socioeconómicos, os grupos em que os alunos se movimentam, as condições familiares e a cultura de escola são factores que contribuem e influenciam os problemas de indisciplina na sala de aula.

No geral, observamos que todas as técnicas de procedimentos de gestão e controlo da aula podem ser utilizadas, embora os professores optassem por um conjunto mais restrito de acções a adequar, a adaptar e a reforçar. Como já referimos, as técnicas de procedimentos de controlo que mais favorecerem as relações inter-pessoais e uma correcta relação professor/aluno, contribuem para a produtividade das aulas de Educação Física e concorrem directamente para que a aprendizagem seja o total de tudo o que os professores fazem na aula.

Estamos de acordo com o pensamento de Good & Brophy (1994), ao defenderem que a aprendizagem dos alunos é mais fácil e agradável quando lhes é mostrado o que devem fazer, em vez de lhes dizerem o que não deve ser feito. Por isso quase sempre as aulas devem começar com explicações e demonstrações, devendo saber-se como fazê-lo. Neste sentido, face ao modo como os professores sabem orientar e controlar os seus alunos, assim têm mais ou menos sucesso.

9.1.3.2 – As variáveis preditoras dos comportamentos de indisciplina dos alunos no segundo momento de observação

É interessante verificar (quadro19) que, no segundo momento de observação, também a variável mais importante desta associação pertence à dimensão comportamentos

dirigidos ao professor, a *recusa de obediência ao professor* (v.3.1b), que é diferente da encontrada no primeiro momento de observação.

De facto, esta variável foi a que maior efeito revelou e apresenta uma associação negativa com os procedimentos de controlo dos professores pelo que se, explica uma percentagem de variância de 34,4%.

Assim, falar de comportamentos dos alunos que estão directamente ligados ao professor, prende-se com o facto dos mesmos estarem relacionados com a sua personalidade e empatia, tal como com aspectos profissionais, o que origina alguns problemas ao professor na organização e gestão da aula, com reflexos no cumprimento curricular. Nesta perspectiva, verificou-se que o não cumprimento das regras conduziu, muitas das vezes, os alunos à recusa em aceitar a ordem do professor.

Como temos vindo a verificar, o professor é o responsável por aquilo que acontece dentro da sala de aula, o que significa que, quando acontecem comportamentos de indisciplina, o professor tenta agir sobre eles para reduzir a sua frequência.

Um outro aspecto importante a reflectir, sobre este resultado, poderá estar relacionado com o momento do ano em que ocorreram estes comportamentos, o qual se reporta à segunda observação realizada no final do ano lectivo. Efectivamente, o facto de acontecerem nesta altura comportamentos dos alunos do tipo *recusa de obediência ao professor* leva a reconhecer que o mesmo não foi capaz de, durante o ano lectivo, encontrar as estratégias ou os antídotos necessários e adequados à resolução destes problemas disciplinares. Esta situação é tanto mais grave, quando se reconhece que tais comportamentos contribuem para um ambiente propício à desestabilização, criando dificuldades aos professores na consolidação das suas tarefas e manutenção de um bom clima de aula.

Relativamente à variável *deixar a sala pelos alunos dispensados* (v.5.3.b), a qual explica 27,1% da variância destes comportamentos de indisciplina dos alunos, verificamos que, embora estes comportamentos tenham pouca frequência, têm uma associação positiva e alguma influência nos procedimentos de controlo do professor. O abandono da sala por parte dos alunos é uma das situações que cria imensos problemas aos professores, pois, como sabemos, em caso de acidentes quaisquer ou acontecimento irresponsável do aluno em tempo de aula, a responsabilidade recai nos docentes. Os alunos, embora dispensados da actividade prática, devem ter tarefas bem definidas a cumprir durante o tempo útil da aula, porque, se tal não acontecer, certamente terão oportunidade para a prática de comportamentos indesejáveis.

No entanto, não podemos imputar as responsabilidades apenas a uma das partes, porque o aluno, ao tomar a atitude de abandonar a sala, revela desinteresse relativamente à actividade realizada pelos seus colegas de turma, assim como pelas tarefas que lhe foram atribuídas. Contudo, é razoável aceitar que o professor não prestou a devida atenção aos alunos que estão sentados sem actividade física, e esqueceu a presença dos mesmos como fazendo parte integrante da aula. Como refere Fernández (1999), muitas vezes os alunos argumentam que as aulas são aborrecidas, não entendem o que os professores lhes querem transmitir e os mesmos não lhes dão a atenção desejada.

Constatamos ainda que o momento de observação é também um factor de demasiada importância, visto ser num período do ano lectivo em que os professores têm os problemas de organização e gestão da aula resolvidos. Este comportamento é provavelmente revelador de um desajuste entre a norma e o acto, marcando um acontecimento de elevada gravidade na vida da aula, isto é, esta situação torna-se relevante, não pela quantidade de frequências destes comportamentos, mas pela sua qualidade, comportamento, que, só por si, pode arrastar a turma para um clima de

instabilidade. Cremos que é necessário o professor tomar consciência da influência que exerce sobre os alunos, de forma a que os seus procedimentos possam contribuir consideravelmente para a resolução e prevenção de situações e problemas graves que aconteçam durante a aula.

No que respeita à variável *grosserias dirigidas aos colegas* (v.4.1.b), que explica uma moderada variância de 16,7%, positivamente associada aos procedimentos de controlo do professor, verificamos que, tal como no primeiro momento de observação, também no segundo das três variáveis preditoras esta foi a que provocou menos efeitos. De facto, os professores revelaram ser rigorosos no tratamento destes casos, mostrando aos alunos indisciplinados uma capacidade de resolução dos conflitos, decidindo e dando-lhes conselhos para melhorarem os seus comportamentos, provocando neles a consciencialização e o desejo de, progressivamente, tomarem cuidados e respeito pelos seus colegas de turma.

Feita a análise dos resultados apresentados, decorre a confirmação da hipótese anteriormente formulada, em que concluímos que as características dos comportamentos de indisciplina dos alunos se apresentam dirigidos à *actividade da aula, ao professor, aos colegas e aos alunos dispensados*. Do mesmo modo, é de salientar que os procedimentos dos professores se apresentam de forma *tutorial, antecipatória, não vê e punitiva*. Acresce ainda o facto dos comportamentos de indisciplina que mais influenciaram os procedimentos de controlo do professor, no primeiro momento de observação, serem as *grosserias para com o professor, as perturbações diversas dos alunos dispensados e as grosserias dirigidas aos colegas*, enquanto, no segundo momento de observação, passaram a ser a *recusa de obediência ao professor, o deixar a sala nos alunos dispensados e as grosserias dirigidas aos colegas*.

Na verdade, as aulas de Educação Física, para muitos dos alunos da escola, são momentos de alegria e felicidade, sendo um processo onde muitos jovens podem realizar a sua formação desportiva e ajustar o seu mundo, de forma que permita a sua realização pessoal e também o despertar da exploração das suas capacidades para a prática de um desporto favorito, que futuramente os pode ajudar a colmatar lacunas do seu bem-estar físico e mental.

9.2 - A mudança dos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos e dos Procedimentos de Controlo do Professor, durante o ano lectivo, mediante a influência da experiência docente.

Pretendeu-se verificar se havia evolução positiva nos comportamentos dos alunos e nos procedimentos de controlo de professores, com experiência docente distinta, comparando as mudanças encontradas entre o primeiro e segundo momento de observação - início e final do ano lectivo – (H2).

9.2.1 – Os comportamentos de indisciplina dos alunos do primeiro para segundo momento de observação, nos três grupos de experiência docente.

De acordo com os resultados expressos no quadro nº 19, verificámos a existência de alterações significativas nos comportamentos de indisciplina dos alunos (Λ= 0,856 F (43;2)= 3,612; p= 0,035) do primeiro para o segundo momento de observação, isto é, as prestações das turmas em relação à frequência de comportamentos de indisciplina nos diferentes grupos de experiência docente é muito diferente, apresentando melhorias

significativas do início para o final do ano lectivo. A interacção da experiência docente, com os momentos de observação, encontra-se no limiar de significância.

Desde já, importa referir que em qualquer um dos três grupos de experiência docente diferenciada, se verificaram elevados níveis de comportamentos de indisciplina durante as aulas realizadas no início do ano lectivo. Contudo, no final do ano, verificámos que os dois grupos de professores mais experientes apresentaram mudanças significativas na diminuição de comportamentos de indisciplina dos alunos, não se verificando o mesmo nos professores inexperientes (1 ano de serviço). Estes revelaram pouca evolução, mantendo uma grande estabilidade dos comportamentos verificados entre os dois momentos de observação.

Ao debruçarmo-nos sobre estudos realizados até ao momento, verificamos, em Evertson (1989), que os professores em início de carreira nem sempre contribuem e participam na construção de um mundo de aprendizagem, estando mais interessados em se encaixarem e preservarem as aparências das aulas. Sabemos que estes professores têm uma grande caminhada no percurso de um trabalho profundo, a nível de gestão e organização da classe, para conseguirem identificar os problemas da vida da aula.

Assim, importa realçar que a maior evolução na diminuição de comportamentos de indisciplina do primeiro para o segundo momento de observação se verificou no grupo C (12-16 anos de serviço), situando-se o grupo B (5 anos de serviço) imediatamente a seguir. Portanto, a maior diferença entre os grupos de experiência docente encontra-se entre o grupo A (1) e o grupo C (3).

Face a estes resultados, que em termos globais revelam a existência de uma grande evolução na melhoria da disciplina nas aulas dos professores mais experientes, poderemos pensar que eles serão uma consequência da melhor capacidade que aqueles docentes possuem na organização das suas aulas e estratégias que utilizam ao longo do

ano. Admitimos que a diminuição dos comportamentos de indisciplina durante o ano lectivo, de facto, tem a ver com a forma como o professor organiza o seu ensino e estimula o desenvolvimento sócio-afectivo e psicomotor dos alunos.

Consideramos, pois, que a maioria dos docentes que participaram no nosso estudo, demonstraram grande dinamismo e capacidade de organização. Apenas sobre os professores que têm menos experiência docente, face aos seus elevados índices de indisciplina encontrados nas aulas que observamos, podemos deduzir que possuem alguma insegurança na organização do seu ensino, assim como alguma falta de firmeza e desconhecimento no início e final do ano lectivo.

Importa referir que, no primeiro momento de observação, a categoria que marcou a diferença entre os grupos de professores com e sem experiência, foi *conversas intempestivas dos alunos dispensados*, apresentando-se estatisticamente significativa (t= 2,34; p= 0,028). Verificámos ainda que o grupo de professores inexperiente apresentou uma média de 5,25, e os professores com maior experiência obtiveram uma média de 2,83 de maus comportamentos desta variável.

Embora os professores inexperientes tenham preparado com cuidado o seu ensino - condição que, segundo Doyle (1986), é própria dos professores que estão em início de carreira -, apesar destas preocupações, os nossos resultados são reveladores que estes professores não tiveram o mesmo sucesso que os mais experientes nas suas aulas, relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos, onde estão implícitas a ordem e o controlo.

Os professores sofrem uma brusca transição no início da sua actividade docente. Vindos de um ambiente estudantil, em que é pressuposto haver apoio institucional, para a sua profissão docente, em que são postos à prova nas suas tarefas do dia a dia, sem que exista acompanhamento profissional que os ajude a evoluir, é ou pode ser uma transição

muito problemática. Todavia, sabemos que estas convulsões não acontecem normalmente pela falta de conhecimento declarativo, ou por falta de plano de aula, mas por falta de experiência no planeamento, na organização e implementação dos sistemas sociais e académicos, nos quais a vida da aula deve ocorrer.

Esta dificuldade agrava-se, porque, muitas vezes, a estes docentes sem grande prática pedo-didáctica são atribuídos horários residuais e turmas muito heterogéneas e quase sempre mais problemáticas. É um facto que carece de estudo e que apenas anotamos, pois está fora do âmbito do nosso trabalho.

A falta de experiência é porventura mais relevante, vista à luz das dificuldades que os professores revelam ter para lidarem com a complexidade dos problemas de indisciplina, do que trabalharem propriamente com as matérias de ensino.

No nosso estudo constatamos igualmente que os professores mais jovens utilizam, algumas vezes, procedimentos punitivos na tentativa de acabarem de imediato com os incidentes de indisciplina, o que nem sempre resulta pela falta de explicações convincentes que deveriam ser feitas aos alunos. Como sustenta Fernandez Balboa (1990), dificilmente estes professores têm respostas preactivas, porque estas requerem um conhecimento e compreensão dos acontecimentos que efectivamente estes professores ainda não possuem.

Como nos é dado verificar (gráfico 1), onde existem maiores diferenças entre os grupos de experiência docente, relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos, é entre o grupo um (A-1 ano de serviço) e grupo três (C-12 a 16 anos de serviço). Verificamos que, no primeiro momento de observação, ambos revelam ter focos de indisciplina muito idênticos, não se verificando o mesmo no segundo momento, onde existe um grande afastamento quanto às melhorias. Enquanto os professores experientes conseguiram reduzir, de uma forma elevada, os actos de indisciplina dos seus alunos, é de salientar que o mesmo não se passou com os professores inexperientes, que apresentaram,

na segunda observação, valores ligeiramente mais elevados do que no início do ano lectivo.

Interessante se torna verificar que, no segundo momento de observação, existiram três categorias do instrumento *Soci,* todas elas referentes à dimensão *comportamentos dirigidos à actividade*, que marcaram as diferenças entre estes dois grupos de professores com experiência docente diferenciadas A e C.

Relativamente à categoria *parar a acção sem perturbações*, estatisticamente significativa (t= 2,31; p= 0,030), revelou-nos que os professores inexperientes têm mais comportamentos nesta categoria, com uma média de 17,2, enquanto que os professores experientes obtiveram valores mais baixos, de média 5,9. Também a categoria *barulho com bolas* se apresentou significativa (t= 2,701; p= 0,013) entre os dois grupos de professores, com média de 17,1, reveladora de muitos acontecimentos de indisciplina para os professores inexperientes, bem como a média de 3,83 em que os professores com maior experiência docente denotaram ter menos indisciplina nesta variável. Acresce ainda que a categoria *modificação da actividade* apresentou entre os dois grupos valores significativos (t= -2,36; p= 0,027) e uma média de 10,8, no que respeita aos professores inexperientes, assim como uma média de 21,5 para os professores experientes, sendo este resultado revelador de mais comportamentos de indisciplina nesta variável para os professores com maior experiência docente.

Pela análise dos resultados, constatamos que as maiores diferenças existentes entre os grupos de professores experientes e inexperientes, relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos, no primeiro momento de observação, aconteceram fundamentalmente na dimensão *comportamentos dos alunos dispensados* nas categorias de *conversas intempestivas com os colegas*. Porém, o mesmo não se verifica no segundo momento, em que as diferenças entre os mesmos grupos se situam na dimensão

de *comportamentos dirigidos à actividade*, em três categorias com elevado valor referencial *parar a acção sem perturbações, barulho com bolas* e *modificação da actividade*. Esta situação é reveladora de uma grande alteração relativamente a estes dois grupos, do primeiro para o segundo momento de observação.

Os resultados nas categorias respeitantes a *parar a acção sem perturbações, barulho com bolas*, são comportamentos que vão de encontro aos estudos (Pieron & Brito, 1990; Pieron & Emonts, 1998), também eles são conotados com os professores menos experientes, referindo que são os que menos importância deram a esta dimensão, pois, quando os alunos exerciam a sua actividade e se dirigiram ao material com comportamentos inapropriados, estes professores raramente interferiam com prontidão.

Deste modo, podemos inferir uma grande evolução dos professores experientes na organização e gestão da aula, de forma a eliminarem ou a prevenirem os comportamentos de indisciplina dos seus alunos, enquanto que, no que concerne aos professores inexperientes, nenhuma evolução existiu nesta situação.

Podemos então confirmar que, à excepção dos professores inexperientes, os outros professores revelaram ter muita preocupação de antecipação, mostrando-se empenhados em preverem e resolverem situações antes delas acontecerem, assim como resolvê-las de imediato aquando dos seus acontecimentos.

Os resultados de Fernandez Balboa (1991), sobre os efeitos da experiência docente nos comportamentos de indisciplina, revelaram que os professores em início de carreira pouco se preocuparam com o motivo que poderá ter originado os maus comportamentos dos alunos, ou como poderiam ser evitados, isto é, os professores encontram-se ainda num estádio primário de desenvolvimento, e não são capazes de reflectir nem nas causas dos comportamentos inapropriados dos alunos, nem nas consequências das suas acções sobre os alunos indisciplinados.

No que respeita às reacções relativas à indisciplina, nas aulas dos professores inexperientes, percebemos que raramente estes professores agiram antes do comportamento ter acontecido para assim o evitarem, ou seja, as mesmas ocorreram depois dos comportamentos de indisciplina já terem sucedido, como por exemplo, *o ser grosseiro com os colegas*, *conflitos entre colegas*, *não colaborar nas tarefas da aula*, *não respeitar as regras estabelecidas*, etc, encontrando estes professores alguma dificuldade em restabelecer a normalidade da aula.

Se nos debruçarmos sobre estudos realizados recentemente, verificamos que, para um bom controlo da disciplina na aula, não basta que os professores se preocupem e sigam apenas os programas baseados no conhecimento, movimentos fundamentais ou conceito de aptidões correntemente discutidos nos programas de Educação Física (Jewett; Bain & Ennis, 1995). Importante é saber quais as estratégias e procedimentos a adequar para o estabelecimento de um clima favorável à aprendizagem.

Esta interpretação contribui para a prevenção da (in)disciplina, coordenação, orientação e organização dos acontecimentos, de modo a que seja criado um nível de disciplina fundamental para uma boa interrelação entre a ordem e a aprendizagem na aula.

Com os resultados do nosso estudo, somos levados a crer que os professores observados se preocuparam com a ordem e o controlo da sala de aula, pois, se no início do ano lectivo apresentaram elevados índices de indisciplina, o mesmo não se verificou no final do mesmo, quando passaram a revelar um grande controlo desses mesmos comportamentos. Com esta evolução ou mudança, a ordem na sala de aula aumentou significativamente, pelo que a tarefa de disciplinar pode ser considerada como a grande preocupação dos professores do nosso estudo – a disciplina/ordem tem que ver com as propriedades do sistema social, que necessita de ser tratado numa linguagem de processo grupal, e de relação professor/aluno.

Nesta perspectiva, Carreiro da Costa & Pierón (1997) defenderam que o ensino da Educação Física é um processo interpessoal, relativo não só à promoção dos conteúdos, aprendizagens e habilidades específicas, mas também ao desenvolvimento de competências socioculturais em que são essenciais a socialização dos alunos.

Assim, podemos sugerir que, em virtude de estarem demasiado vinculados ao seu plano de aula, os professores com pouco tempo de serviço revelam uma falta de sensibilidade para a antecipação aos comportamentos de indisciplina, o que origina perda de muito mais tempo na tentativa de controlar os alunos; prejudicando, como é óbvio, o ensino. Isto porque a aula exige muita mobilidade, flexibilidade de reacção e adaptação rápida a novas situações, centrando-se as decisões interactivas nas actividades dos alunos, as quais são necessárias para a apropriação activa da matéria, sendo importante o modo como devem ser desencadeadas, orientadas e controladas, tendo em conta a particularidade de cada aluno.

Importa referir que esta não é uma questão de vontade ou falta de preocupação, mas mais uma falta de apetrechos para lidar com o problema. Contudo, verificamos com os resultados que os professores com maior experiência tiveram grandes melhorias nos comportamentos de indisciplina dos alunos.

Deste modo, percebemos que há necessidade daqueles professores adquirirem uma consciencialização para que a sua intervenção venha a contribuir para o seu sucesso profissional. É indispensável que todo o professor, que escolheu realizar a sua carreira no ensino, sinta prazer na sua actividade, e obtenha o máximo de satisfação pessoal pela realização de um ensino eficaz (Siedentop, 1983; Pieron, 1984; Carreiro da Costa, 1988).

Parece-nos importante que os professores tomem a sério os problemas de indisciplina dos alunos, até porque, como já confirmamos, eles estão relacionados com os

resultados da aprendizagem, sabendo-se que dificilmente se aprende em ambiente de confusão e insegurança.

Ao verificarmos, pelos resultados, que a indisciplina acontece mais frequentemente em comportamentos individualizados, dois a dois, em pequenos grupos, e só depois na turma, torna-se claro que é difícil gerir todas estas variáveis e situações pedagógicas, pelo que é, necessariamente, uma tarefa difícil para os jovens professores.

Tal como era esperado, constatamos que os efeitos da experiência docente, relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos, é mais consistente nos professores com mais experiência (12-16 anos de serviço), isto é, foram estes professores que apresentaram a maior mudança do início para o final do ano lectivo.

Estes professores mostram-se flexíveis e exploram todos os meios susceptíveis de manter um clima de trabalho favorável, o que naturalmente possibilita um grande controlo por parte dos mesmos.

Na análise da importância da experiência docente, constatamos que esta dá aos professores uma estabilidade muito grande para lidarem com os casos problemáticos de indisciplina. De facto, os professores mais experientes demostram mais calma e serenidade, revelando segurança, mostrando não se assustarem com as consequências dos actos dos alunos.

Os resultados de Berliner (1986, 1988), Leinhardt & Greeno (1986) também indicaram haver diferenças relativamente à experiência docente, em que os professores mais experientes planeiam melhor as actividades, ensinam mais organizadamente e administram mais cuidadosamente o início do ano lectivo.

Torna-se ainda importante referir que este grupo de professores lidou com os seus alunos de forma mais consistente, tanto nos aspectos de ensino/aprendizagem, como nos

aspectos de organização e gestão da aula. Eles privilegiaram algumas vezes o trabalho individualizado ou o de pequenos grupos. Esta situação mais se reforça quando o professor fazia a *aproximação ao aluno* (deixa recado, ou chama a atenção), assim como a prática de sinais de organização da classe, para evitarem problemas desagradáveis.

Estes resultados indicam clara e inequivocamente que os professores experientes adoptaram uma atitude coerente face aos problemas de indisciplina e da aprendizagem. Neste âmbito, tal como aponta a literatura, estes professores reagem aos problemas de indisciplina de modo a compreender os alunos, assim como agem para tentarem prevenir muitos comportamentos de indisciplina através de procedimentos de controlo antecipatórios, o que levou os mesmos a manterem uma maior disciplina nas suas aulas e, logicamente, a melhorarem as aprendizagens dos seus alunos. Aliás esta é uma das conclusões de Henkel (1991), quando refere que os professores mais eficazes procuram ser antecipatórios relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos, evitando problemas graves, agindo sobre eles antes do seu acontecimento.

Com esta variedade de técnicas, torna-se relevante que apenas o professor dotado de grande experiência, e com várias vivências de ensino, será capaz de controlar os comportamentos de indisciplina dos alunos em consonância com as demais variáveis de aula. Porém, como referem Good & Brophy (1984), Berliner (1986), Bents & Bents (1990), o grande relevo que é dado à experiência docente como elemento de grande importância para lidar com os comportamentos de indisciplina dos alunos, por si só não chega. Importa ter em conta que o professor não deve ser muito exigente ou benevolente, mas sim dar "espaço" aos jovens alunos para que eles possam também descobrir os seus próprios limites. Com efeito, o professor deve ser capaz de ter a capacidade para intervir no momento certo e de forma correcta perante os incidentes de indisciplina dos alunos.

No que se refere ao grupo de professores (gráfico 1), que consideramos no nível intermédio de experiência (4-5 anos de serviço), as melhorias verificadas são idênticas às do grupo com maior experiência. Revelando no início do ano lectivo mais indisciplina nas suas aulas, apresentou uma elevada melhoria no final do mesmo, tendo estes professores revelado alguma evolução quanto à forma de lidar com os procedimentos antecipatórios, de modo a que fossem evitados alguns confrontos ao nível dos comportamentos dos alunos.

Tornou-se notório o vínculo destes professores a dois aspectos importantes em relação à indisciplina dos alunos: a boa relação professor/aluno, na tentativa de resolverem os problemas mais graves e, necessariamente, o seu esforço e empenhamento para motivarem os alunos a realizarem todas as actividades que faziam parte da aula.

Pelos resultados verifica-se uma forte coesão por parte destes professores, na vontade de mostrarem que o planeamento das aulas e a prevenção dos comportamentos de indisciplina dos alunos se tornam aspectos essenciais nas aulas de Educação Física. De facto, o tempo de serviço que possuem permitiu-lhes investir na prevenção, para depois ser mais fácil o controlo dos alunos nas actividades físicas.

Em termos globais, verificou-se, por parte destes professores, que a escolha das actividades e a sua variedade, bem como o estabelecimento das regras de conduta dos alunos, levam a que o professor encontre uma solução mais fácil e adequada para sanar os comportamentos de indisciplina.

No mesmo sentido, é de referir que a dinâmica deste grupo de professores (4-5 anos de serviço) lhes permitiu fazer aulas muito activas, tendo a preocupação de detectar a forma como os alunos manifestavam os seus actos de indisciplina, reagindo de imediato aos comportamentos mais constrangedores, como são as *grosserias dos alunos*, *conflitos entre alunos e agressões dos mesmos*. Quando os alunos não colaboravam nas tarefas, este

grupo de professores tentou, por várias vias a melhor forma de os integrar, evitando formas inadequadas em relação às regras estipuladas para a aula.

De facto, o efeito significativo da experiência profissional em relação aos comportamentos de indisciplina dos alunos, verificada neste grupo de professores, revela que os mesmos têm feito uma caminhada no sentido de poderem a todo o momento melhorar a sua condição pedagógica de professor, explorando soluções construtivas que não sejam ultrapassadas, e prevenindo por vezes muitos dos comportamentos inadequados.

É sempre de esperar que as aulas sejam capazes de proporcionar a todos os sujeitos estímulos suficientes para que todos aumentem o seu nível de conhecimentos e de prestações motoras, num ambiente de ordem e disciplina, em que todos possam usufruir de um bom relacionamento.

Deste modo, parece-nos importante realçar o cumprimento do postulado essencial da educação: a escola deve oferecer igualdade de oportunidade de desenvolvimento a todos os alunos, considerando inabalavelmente a ideia da diferença de aptidões e habilidades motoras. Igualdade de oportunidade no respeito das diferenças é, sem dúvida, a trave mestra de toda a estrutura didáctico-metodológica das aulas de Educação Física.

9.2.2 – Os Procedimentos de Controlo dos Professores do primeiro para o segundo momentos de observação, nos três grupos de experiência docente.

Os resultados fixados no gráfico 1 vão de encontro aos verificados na mudança dos comportamentos de indisciplina dos alunos (Λ= 0,856 F (43;2)= 3,612; p= 0,035), isto é, há uma forte relação entre os comportamentos de indisciplina e os procedimentos de controlo dos professores.

Saliente-se que, entre o primeiro e o segundo momento de observação, os professores revelaram grande sentido de responsabilidade no ensino por tarefas, no seu modo de pensar, organizar e gerir as aulas, bem como nos contributos quanto à forma do aluno saber estar na aula. Tudo isto através dos procedimentos de gestão e controlo disciplinar que se verificaram essencialmente nos dois grupos com maior experiência docente, pois, pelos resultados, verifica-se que o mesmo não acontece com os professores inexperientes (1 ano de serviço). Nestes, não se verificou alteração nos procedimentos de gestão e controlo do primeiro para o segundo momento de observação.

Pela análise à mudança ocorrida do primeiro para o segundo momento de observação nos dois grupos de professores com experiência docente diferenciada (4-5 anos e 12-16 anos de serviço), constatou-se que é no grupo de maior experiência que se verifica a maior evolução, quanto aos procedimentos de controlo dos alunos. Por outro lado, no que respeita ao factor inter-sujeito (Experiência docente), verifica-se que as maiores diferenças ocorrem entre o grupo1 (A- 1 ano de serviço) e o grupo 3 (C- 12-16 anos de serviço).

Verificamos também que estes dois grupos de professores têm pontos de partida muito semelhantes, no primeiro momento de observação, no que concerne aos procedimentos de controlo dos alunos, e pontos de chegada muito diferenciados, no segundo momento. De facto, os professores experientes conseguiram uma grande melhoria nos seus procedimentos, enquanto os professores inexperientes não apresentaram melhorias nos seus procedimentos de controlo dos alunos.

Como nos é dado observar, há um padrão próximo do limiar no desenvolvimento dos procedimentos de controlo dos professores, do princípio para o final do ano lectivo ($F(1,76)= 3,772$; $p= 0,059$). O mesmo pode, em parte, dever-se ao efeito das medidas antecipatórias e também tutoriais, utilizadas pelos professores para melhor controlarem a indisciplina dos alunos. Do mesmo modo, a estrutura didáctica-metodológica das aulas de

Educação Física da maior parte destes professores parece ter sido suficientemente eficaz, para que, não só melhorassem os seus próprios procedimentos, como também os alunos atingissem, de forma distinta, grandes melhorias nos seus comportamentos de indisciplina.

Interessante se torna verificar que as duas categorias do instrumento *Pepci* que mais contribuíram para evidenciar as grandes diferenças entre o grupo (A-1) sem experiência docente e o grupo (C-3) com maior experiência, são as categorias *reintegra* e *coloca,* as quais pertencem às técnicas de antecipação, e apresentam apenas uma classificação (A).

Relativamente à primeira categoria, constata-se uma diferença significativa (t= -2,30; p= 0,031) entre o grupo menos e mais experiente, verificando-se uma média de 0,75, e 4,3 neste procedimento antecipatório, nos respectivos grupos. Para a categoria *coloca,* também ela classificada somente antecipatória, apresenta-se também significativa (t= 2,25; p= 0,034) entre o grupo 1 e o grupo 3, obtendo os professores inexperientes uma média de 3,2, enquanto os experientes atingiram média de 8,3.

Para clarificar esta situação, pretendemos, com a interpretação do instrumento *Pepci,* afirmar que, das vinte e uma categorias pela qual é constituído, apenas três estão classificadas com a categorização (A) antecipatório. Assim, somos levados a pensar que, como estes resultados com duas categorias antecipatórias manifestam uma elevada diferença entre professores com e sem experiência docente, os professores experientes obtiveram maior sucesso no controlo da indisciplina, porque usaram técnicas antecipatórias.

Ao concluirmos que os professores mais experientes utilizaram técnicas de controlo capazes de ajudarem os alunos a autocontrolar-se, contribuindo assim para a possibilidade de melhoria do ensino/aprendizagem, pensamos que os mesmos fazem uma permanente reflexão sobre a organização e estratégias a aplicar nas aulas, sabendo que a

aprendizagem e a ordem funcionam como uma unidade indissociável. Também Henkel (1991) fez um estudo com oito professores experientes, e concluiu que houve uma grande preocupação nas técnicas de controlo dos mesmos, levando a que os alunos fossem capazes de se auto-disciplinar.

Os resultados obtidos no presente estudo podem também estar relacionados com as regras e rotinas instrucionais que os professores estabeleceram no início do ano lectivo, estando de acordo com os resultados de Fink & Siedentop (1989), quando defendem que o estabelecimento de um controlo efectivo de rotinas instrucionais no começo do ano escolar tem muitos ganhos em resultados e atitudes ao longo do ano académico.

Pensamos que a mudança ocorrida do primeiro para o segundo momento de observação nos procedimentos de controlo dos professores do grupo com mais experiência e também do grupo com experiência intermédia, começou por ter origem no ambiente de trabalho conseguido pelos professores na fase inicial do ano lectivo, o qual veio a revelar-se como fundamental para o sucesso do ano escolar. Depois, ao longo do ano, com o criar de um clima de confiança na relação professor-aluno, durante as aulas de Educação Física, estabeleceu-se uma dinâmica de parte a parte, que levou os alunos à tomada de consciência sobre o local da aula, como espaço de aprendizagem onde certos comportamentos eram apropriados e outros indesejáveis.

Aspectos importantes houve, por influência da experiência docente, que contribuíram para as grandes diferenças entre o grupo 1 (A- 1 ano de serviço) e o grupo 3 (C- 12 –16 anos de serviço). Assim, aquando do primeiro momento de observação, a categoria *reintegra* foi mais utilizada pelos professores experientes e muito menos pelos professores inexperientes, pelo que esta situação revela uma grande preocupação dos professores mais experientes em sanar os problemas de indisciplina através da reintegração dos alunos na sua actividade, conseguindo assim mais ganhos em relação ao controlo da

indisciplina. Do mesmo modo, no segundo momento de observação, verificamos que os professores mais experientes utilizaram a categoria *coloca* com muito mais frequência que os professores inexperientes, o que nos leva a pensar que estes professores não esperavam benefícios isolados deste ou daquele procedimento.

Apesar de não se observarem, de forma clara e inequívoca, e no que concerne aos procedimentos de controlo do professor, efeitos nos grupos de experiência, verifica-se que em estudos longitudinais relativos à influência da experiência docente, existem grandes diferenças ou evoluções entre os professores de maior experiência docente. Ao examinarem trinta e dois estudos, Shavelson e Stern (1981) constataram que apenas seis se referiam às decisões interactivas na organização de acontecimentos na aula respeitantes a comportamentos dos alunos, sendo todos conduzidos por professores experientes. De igual modo, Vander Mars, et al (1995) compararam "Professores Principiantes" e "Professores Experientes", tendo chegado à conclusão que os professores experientes interpretam e reconhecem os acontecimentos na sala de aula com maior velocidade e exactidão, o que lhes permite passar mais tempo a ensinar os seus alunos. Ao contrário, os professores "principiantes" foram-se adaptando ao longo do tempo à organização e procedimentos de controlo, pelo que o silêncio contraposto com a confusão foi mais evidente nas suas aulas.

No nosso estudo, os resultados respeitantes aos professores inexperientes revelam pouca adaptação no que concerne aos procedimentos de controlo, já que no final do ano lectivo não se verificaram melhorias.

Podemos então inferir que, faltando por vezes segurança aos professores em início de carreira, tendo menos controlo dos seus alunos e sendo menos eficazes na prevenção dos problemas, os jovens professores favorecem, inconscientemente, os comportamentos de indisciplina.

Assim, importa realçar que o stresse e a insegurança provocado pela falta de experiência, explica a sua propensão para reagirem aos incidentes de indisciplina de forma mais tutorial e punitiva, isto é, através duma solução que, parecendo ser a mais lógica e imediata, não é necessariamente a melhor.

Esta investigação, no que concerne a aspectos didácticos e pedagógicos, e nomeadamente em relação às regras e rotinas, mostra-nos que os professores em início de carreira não são capazes de as levar a cabo de uma forma sistemática.

Reforçamos a ideia de que se torna absolutamente necessário que a formação de professores prepare os mesmos para os problemas académicos, mas também para os pedagógicos de difícil gestão, como é o caso dos comportamentos de indisciplina. Parece-nos que estes deverão, necessariamente ter um ensino específico, para que os professores aprendam a lidar com os procedimentos preactivos e reactivos, em função de cada problema existente.

Concluímos ainda pelos resultados do presente estudo que as duas categorias dos procedimentos de controlo *reintegra e coloca* influenciaram pouco os professores inexperientes e muito os experientes. Deste modo, enquanto os menos experientes tentam resolver os problemas no imediato, procurando saná-los com procedimentos como a punição e tutoriais, os mais experientes utilizaram os procedimentos antecipatórios e tutoriais na convicção de resolverem os problemas de forma mais rápida.

Deste modo, os nossos resultados vêm corroborar as conclusões do estudo de Cloes, et al (1998), quando afirmam que os professores inexperientes se revelam mais sensíveis aos problemas da violência e da agressão, reagindo com punição, que é normalmente o último nível de reacção dos professores. Do mesmo modo Doyle (1986) e

Pieron (1988) concluíram que os professores experientes integram regras e procedimentos que eles, antecipadamente, pensam ao pormenor para que o sistema seja funcional.

Factores houve que contribuíram fortemente para que a interacção dos diferentes níveis de experiência docente ficasse apenas muito próximo do limiar de significância.

- As categorias (variáveis) do instrumento Pepci, dependendo do momento de observação, podem definir três dimensões (Antecipatória, Tutorial, Punitiva). Ao mesmo tempo, poucas há apenas com uma categorização, o que dificulta, como já foi referido, a observação. Fundamentalmente, nas categorias em que estão inseridas as três dimensões, é complexa a precisão nessas situações.
- As variáveis pertencentes ao instrumento Pepci podem não ser suficientemente sensíveis para se detectar a diferença entre os níveis de Experiência Docente, assumindo uma maior importância os Procedimentos de Controlo.
- O facto de serem analisados três níveis de experiência docente, pois, como verificámos, o estudo revelou haver efeitos significativos entre o grupo 1 (1ano de serviço) e o grupo 3 (12-16 anos de serviço).
- Na generalidade, os estudos realizados sobre professores, com e sem experiência docente, têm sido concentrados em variáveis mais do domínio cognitivo, do que nos procedimentos práticos da aula.

Acreditamos que a tentativa de descrever toda a relação e influência que a experiência docente pode exercer nos comportamentos dos alunos e nos procedimentos de controlo dos professores, foi no sentido de se poder contribuir para a melhoria da prática de ensino dos professores no futuro. Pretendemos, com esta análise, ligar um passado descritivo de dois comportamentos complexos na sala de aula, o dos alunos e o dos

professores, contribuindo assim para uma mudança activa na prática diária dos professores nas aulas de Educação Física. Confirma-se em parte a H2.

9.3 – A relação da gestão e organização do tempo de aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos

Pretendeu-se compreender a relação entre as variáveis de organização e gestão do tempo de aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos. De igual modo, analisaremos qual o tipo de associação encontrada (H3).

9.4.1 – A gestão do tempo de aula

De acordo com os resultados apresentados no quadro nº 20 para a totalidade da amostra, verificamos que em relação ao *Tempo Útil,* ele apresenta um valor que consideramos de demasiada relevância, ou seja, 38mn (76%) de valor médio por aula no primeiro momento de observação e 39mn (78%) no segundo momento para um tempo programa de 50 minutos. Os resultados obtidos por Carreiro da Carreiro da Costa (1988) foram no sentido dos professores mais eficazes 82,7% do tempo programa, contra 76,9% para as classes com menores progressos. Através destes valores concluímos que os professores fizeram um considerável aproveitamento do tempo programa das suas aulas, e fundamentalmente verificou-se alguma melhoria do 1º para o 2º momentos de observação, o que nos parece importante, pelo facto de que quanto mais tempo útil o professor conseguir para a sua aula maior possibilidade haverá para a interacção entre ele próprio e o aluno.

Verificamos que estes resultados vão de encontro às conclusões de Good & Brophy (1994), ao afirmarem que, hoje em dia, a chave para uma boa gestão do tempo de aula e de prevenção dos comportamentos de indisciplina passa pela aplicação de técnicas que obtenham gradualmente a cooperação e o envolvimento nas actividades por parte dos alunos. Porém, acreditamos que o sucesso do professor passa pela convicção de uma boa gestão da aula, aproveitando assim ao máximo todo o tempo da mesma, para que haja grandes ganhos na aprendizagem, com maior tempo de prática e consequentemente, maior participação do aluno.

Verificamos que o *Tempo de Prática* da turma, com um valor de 63,2% no primeiro momento de observação e 63,8% no segundo, apresenta o valor mais elevado de entre todas as variáveis consideradas na gestão do tempo de aula. Carreiro da Carreiro da Costa (1988) obteve no tempo disponível para a prática da classe 53,5%.

Assim, se atendermos ao facto de Siedentop (1982) considerar que os ganhos de aprendizagem estão directamente correlacionados com o tempo de prática dos alunos, somos levados a considerar, perante os valores da variável referida, que os professores do nosso estudo revelaram possuir um elevado grau de competência de gestão. Além disso, estes podem ainda ser considerados como gestores eficazes das suas aulas, pela capacidade de antecipação e prevenção de alguns comportamentos de indisciplina dos seus alunos, atendendo-se a que Henkel (1991) considera que o comportamento indisciplinado dos alunos reduz o tempo de prática entre 15% e 25%.

Do mesmo modo, parece-nos importante referir que, sendo os tempos de prática elevados em ambos os momentos de observação do nosso estudo, podemos considerá-los como próprios de algum sucesso no ensino. O elevado tempo de prática, segundo Evertson (1989), contribui para o desenvolvimento académico dos alunos, bem como para o seu desenvolvimento pessoal e a sua responsabilidade social.

Nesta perspectiva, os resultados encontrados no estudo relativamente ao *Tempo de Instrução,* com um valor de 23,5% no primeiro momento de observação e de 25,8% no segundo, são considerados elevados, indo ao encontro dos de Mendes (1995), os quais apresentaram valores de 20%, enquanto Carreiro da Costa (1988) obteve um tempo de instrução colectiva de 11,5% do tempo de observação.

Tendo-se verificado uma correlação negativa (quadro 24) quer do *Tempo de Prática*, quer do *Tempo de Instrução,* em ambos os momentos de observação, com os comportamentos de indisciplina dos alunos, podemos inferir que os professores que proporcionam mais tempo de gestão da aula, menos possibilidade haverá de ocorrerem comportamentos de indisciplinas dos alunos nas aulas de Educação Física. Isto porque, o facto dos alunos estarem envolvidos nas práticas das actividades físicas, e com atenção à explicação dos conteúdos durante a instrução, leva-os a terem poucas possibilidades para a prática de comportamentos indesejáveis.

Portanto, está nas mãos dos professores potencializar os tempos de prática dos seus alunos, para conservar o ensino vivo e conhecer os desafios dos estudantes com diferentes necessidades, que por vezes leva à adaptação das formas de estruturação de uma disciplina que é necessário adaptar às circunstâncias e necessidades dos alunos. Como defende Locke (1995), muita da alta qualidade do ensino é o trabalho inovador.

Ainda sobre a gestão do tempo de aula, os tempos de organização são os que apresentaram valores mais baixos. Como nos é dado observar, o *Tempo de Transição* apresenta um valor de 2,8% no primeiro momento de observação e de 2,2% no segundo, atingindo o *Tempo de Organização* os valores de 10,2% e de 10,6% nos mesmos referidos momentos. Daí podermos confirmar que os tempos de organização são aqueles em que os professores gastam menos tempo da sua aula. Carreiro da Costa (1988) verificou no seu

estudo que os professores *mais eficazes* dispenderam 14,8% do tempo programa em intervenções de organização colectiva e os *menos eficazes* dedicaram 15,5%. Mendes (1995) obteve nos seus resultados 16% no *Tempo de Organização*.

Sobre a questão dos tempos de organização de aula, confirmamos que, à luz da literatura, os resultados globais de 12,5%, são considerados baixos. Estes, estão de acordo com os de Carreiro da Costa (1988), e os de Mendes (1995). É, portanto, plausível afirmar que os professores de Educação Física do presente estudo são bons gestores de aula, rentabilizando mais os tempos de prática ao minimizarem os tempos de organização.

Os resultados das investigações confirmam que os professores mais eficazes perdem pouco tempo nestas organizações e, como sustentam Kounin (1970), Siedentop (1983), Doyle (1986), Good & Brophy (1987), os professores menos eficazes tendem a ter tempos de organização mais elevados, porque não estabelecem regras e rotinas passíveis de serem operacionalizadas nas suas aulas.

Piéron (1996) refere que a qualidade da interacção entre o professor e os seus alunos, passa também pela redução dos períodos de transição (classe organiza-se T.T.), no decurso dos quais o aluno se desloca de aparelho para aparelho, coloca o material ou espera simplesmente que o professor inicie a actividade, assim como pela redução de períodos de inactividade.

Do mesmo modo, Doyle (1986) e Evertson (1989), consideram que as regras têm de ser precisas e claras, devendo o professor ter uma boa visão de toda a turma, assim como fazer demonstrações e dar "feedbacks" na altura própria, para garantir o envolvimento dos alunos na tarefa, e não perder tempo nas transições. Desta forma, diminuirão os comportamentos de indisciplina dos alunos, e logo o professor revelará mais eficácia na gestão da aula.

Interessante se torna verificar que a correlação positiva do *Tempo de Organização* e do *Tempo de Transição* com os comportamentos de indisciplina dos alunos, se apresenta significativa. Estes resultados vêm confirmar que pode ser nestes tempos de gestão que ocorrem mais comportamentos de indisciplina dos alunos, corroborando com as posições de Anderson (1974), Costello & Laubach, Anderson & B., (1978), Pièron e Haan (1980), ao afirmarem que aumentando o tempo de espera, aumenta a probabilidade da ocorrência de comportamentos fora da tarefa, gastando os estudantes apenas 1/3 do tempo de aula em actividade motora.

Do mesmo modo, Siedentop (1983) refere que é nos momentos de organização e transição que ocorrem mais comportamentos de indisciplina dos alunos. Parece-nos óbvio que os comportamentos de indisciplina, ao quebrarem algumas regras e normas da aula, interferem no processo pedagógico, bem como afectam o processo de aprendizagem do aluno. Além disso, elimina tempo útil ao professor e tempo de prática aos alunos, comprometendo assim uma boa gestão da aula.

Constatamos com estes resultados que os professores devem utilizar estratégias de gestão preventiva para encorajar os comportamentos apropriados dos alunos e minimizarem os comportamentos de indisciplina. Contudo, urge que os professores reduzam o tempo de organização, o tempo de espera, o tempo de transição, para maximizar o tempo de prática e aprendizagem dos alunos.

Como sustentam Brophy (1983; 1986) e Doyle (1986), os problemas de disciplina ou a ordem necessária para as aprendizagens escolares são função da organização e gestão criada pelo professor na aula.

Pretendemos afirmar que os baixos valores encontrados relativamente aos tempos de organização revelaram grande eficiência na gestão de aula realizada por estes professores. Para que isso tivesse sucedido, contribuiu em grande parte a motivação que a

generalidade dos alunos revelou ter pela prática das actividades físicas, notando-se nestes escalões etários um grande gosto e interesse pelas aulas de Educação Física.

9.4.2 – A organização dos alunos na aula

Da análise dos resultados relativamente às formas de organização dos alunos na aula, somos levados a aceitar que, quanto melhor for a sua organização, menos comportamentos de indisciplina ocorrem durante a mesma.

Como verificamos (quadro 24), as formas como os professores organizaram as suas aulas no primeiro momento de observação revelam-se através dos *Grandes Grupos,* com 21,1% do total do tempo, a que se seguem a *Formação em Xadrez* com 20,5%, a *Massiva Dispersa* com 17,9% e, por fim, a *Por Estações* com 15,9%. De igual modo, continuam a ser as primeiras três formas de organização descritas para o primeiro momento, as que também apresentam valores mais representativos no segundo momento de observação, ou seja, a de *Grandes Grupos* com o valor de 21,5%, *Formação em Xadrez* com 19,7% e *Formação Massiva Dispersa* com 18,9%, seguindo-se depois a formação *Em Pares,* com 18,6%, que foi menos utilizada no primeiro momento de observação. Assim, mediante estas formas de organização mais utilizadas, somos levados a pensar que esta situação é reveladora de uma opção feita pelos professores, os quais recorrem às formas de organização mais globalizantes para controlarem as actividades referentes aos conteúdos da aula, bem como os comportamentos de indisciplina dos alunos.

De referir que em Educação Física é compreensível este tipo de organização face às características das aulas, revelando os professores uma grande preocupação em constituírem várias unidades didácticas, variando o melhor possível os conteúdos da aula e

procurando manter todos os alunos em actividade, sem que seja posto em causa a falta de cumprimento do currículo e da planificação do grupo disciplinar.

Constatamos ainda que, por várias vezes, os professores dividiam as turmas por grandes grupos, mas com a convicção de poderem privilegiar as aprendizagens diferenciadas. Daí que tenha havido, por parte do professor, o maior acompanhamento da prática de maior complexidade para os alunos, assim como nas novas situações de aprendizagem, em detrimento das situações em que os alunos se encontrassem em trabalho de consolidação das aprendizagens.

Tal como defende Carreiro da Costa (1988), é dever do professor acreditar que todos os alunos aprendem, sendo para isso necessário diversificar estratégias por forma a que, dentro do possível, se proporcione a cada aluno a via mais apropriada de aprendizagem.

No mesmo sentido foram os trabalhos realizados por Good & Brophy (1994), ao revelarem que o professor deve ter como objectivo desenvolver o auto-controlo nos alunos e não apenas exercer controlo sobre eles, para que os alunos quando necessitem de trabalhar, sigam instruções e completem tarefas que possam fazer sozinhos.

Outro aspecto importante nestas formas de organização, têm que ver com a acção dos professores, nomeadamente no que se refere à escolha dos materiais para a actividade a desenvolver na aula, assim como a sua colocação prévia no local atribuído para a mesma (ex. material de ginástica). Este facto contribuiu decisivamente para que o tempo de prática fosse aumentado e não acontecessem tempos de espera por parte dos alunos.

Como sustentam Emmer, Evertson, Sanford, Clements & Worsham, (1989, apud Evertson 1989), devem organizar-se bem os materiais para minimizar a desestabilização da aula e das tarefas em curso, permitindo aos professores mais tempo para dedicar às necessidades académicas dos seus alunos.

Também com elevado valor se apresentam as formas de organização da aula *Em Pares* com14,6%, assim como os *Pequenos Grupos* com 10%, relativos ao primeiro momento de observação. Do mesmo modo referimos a organização *Por Estações* com o valor de 11,5% e os *Pequenos Grupos* com 10,2%, no segundo momento de observação. Destes resultados, pretendemos realçar que o trabalho *Em Pares* é também um recurso dos professores, dando oportunidade aos alunos de poderem partilhar com os seus colegas muitos dos seus trabalhos, contribuindo esta interacção para a melhoria das relações entre alunos e para uma melhor socialização dos mesmos.

Verificou-se que a correlação entre os comportamentos de indisciplina dos alunos na totalidade da turma e os tempos registados em cada categoria das *Formas de Organização da Aula* nos permite obter uma associação negativa em todas elas, estatisticamente significativas, com a excepção da organização *Formação em Xadrez,* que se apresenta com uma associação positiva no primeiro momento de observação.

Como constatamos (quadro 25), a maior relação existente verificou-se nas formas de organização em G*randes Grupos*, P*or Estações* e *Em Pares* com o mesmo valor (R= -0,296 e p= 0,041) no primeiro momento de observação, assim como para o segundo momento as organizações em *Grandes Grupos* e *Em Pares* a *Formação Massiva Dispersa* e *Pequenos Grupos*.

Relativamente aos resultados, verificamos que quanto mais tempo os alunos permanecerem em situações de organização controlada pelos professores (formas de organização de aulas), menor quantidade de comportamentos de indisciplina ocorrem nas aulas de Educação Física.

Os resultados do estudo vêm confirmar o quanto é importante haver uma boa organização da aula, definindo-se as regras e normas, assim como a organização do

trabalho e a metodologia a seguir. Como defendem Emmer & Evertson (1981), todos os sistemas de organização de uma aula, sejam eles bons, deficientes ou numa posição intermédia, têm um início.

Entendemos que as formas de organização da aula contribuem para que o professor seja preventivo e, desta forma, consiga organizar melhor os conteúdos a leccionar e manter uma estabilidade organizativa. Tudo isto contribui para que a aula possa decorrer em harmonia com o pensamento e acção didáctica do professor, procurando uma estrutura de organização de modo a melhor poder transmitir os conteúdos e a controlar de forma mais eficaz os comportamentos dos alunos, bem como a prevenir alguns comportamentos indesejáveis. Verificamos haver uma relação entre as variáveis de organização e gestão do tempo de aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos. Confirma-se a H3.

9.4. As crenças dos professores acerca do processo interactivo nas aulas de Educação Física relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos.

Pretendeu-se verificar se as crenças que os professores possuem em relação à indisciplina e ao ensino produzem um elevado nível de desenvolvimento nos procedimentos dos professores nas aulas de Educação Física (H4).

9.4.1 – As crenças dos professores sobre a Educação Física.

Os resultados obtidos com a entrevista permitem-nos referir que, relativamente à primeira questão - a*s crenças dos professores sobre as finalidades da Educação física no currículo escolar dos alunos* (Quadro 5) -, a maioria dos professores, de acordo com as

suas crenças, interpretam a Educação Física como a disciplina privilegiada para o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e afectivas dos alunos, promovendo de igual modo uma atitude favorável ao gosto pelo aumento da prática das actividades físicas. É ainda realçado, pela maioria dos professores a promoção da saúde, como contributo resultante da prática da Educação Física, possibilitando o desenvolvimento de uma atitude favorável ao bem-estar físico, bem como à promoção de aprendizagens no que concerne a metas de aprendizagens cognitivas, motoras, sociais, aquisição de hábitos higiénicos e auto-controladoras dos impulsos, auto-dominando reacções negativas perante factos ou resultados adversos.

Relativamente aos grupos de professores do estudo, classificados mediante a sua experiência de serviço docente (Grupos A,B,C), verificamos algumas diferenças quanto à homogeneidade do grupo relativamente às crenças manifestadas. No cômputo destes três grupos, constata-se uma maior consistência no grupo de maior experiência (C), onde é notória a unanimidade de referências (4 em 4) nas dimensões e categorias sobre esta temática.

Há uma concordância entre os professores dos grupos A e B nas crenças que dizem possuir, relativamente às dimensões do *desenvolvimento das capacidades,* nas categorias, capacidades físicas e cognitivas, da *atitude favorável à prática,* na categoria aumentar do gosto pelas actividades físicas, assim como da *promoção das aprendizagens,* quanto às categorias relativas a metas de aprendizagens motoras, sociais e hábitos de higiene.

Podemos ainda interpretar que, em todos os grupos de experiência docente, os professores foram unânimes nas suas crenças quanto às dimensões do *desenvolvimento de capacidades* físicas e da *promoção de aprendizagens* motoras, sociais e hábitos de higiene.

A evidência dos resultados é reforçada pelo grupo de professores com maior experiência docente (C), quando todos concordam que as crenças relativas à importância da Educação Física no currículo escolar é de elevado valor para o desenvolvimento global do aluno, acreditando estes professores que, no geral, todas as dimensões e categorias são de grande importância para a educação dos seus alunos. Este tipo de crenças, relativas ao enquadramento da experiência profissional, é mais susceptível de ser influenciada pelo tipo de formação dos professores deste grupo, principalmente no que respeita à sua formação inicial, e pela consciencialização profissional do próprio professor.

Importa referir que o grupo de docentes em questão tem professores formados com o mesmo padrão de formação inicial e profissional, o que não acontece com os outros dois grupos, em que a formação inicial é diversificada.

Conclui-se que os professores mais experientes têm uma elevada expressão das suas crenças em relação à Educação Física, levando-nos a pensar que tal se deve ao facto dos mesmos terem uma formação inicial e socialização ocupacional profundamente diferenciadas dos grupos com menos tempo de serviço. Como refere Richardson (1996), há três categorias de experiência muito importantes que influenciam o desenvolvimento das crenças dos professores: a experiência pessoal, a experiência através da Escola e da instrução e a experiência através do conhecimento formal.

9.4.2 – As Crenças dos professores sobre as causas da indisciplina e a forma como os alunos a manifestam

Quando se trata de saber as causas que estão na base dos problemas disciplinares da aula, a globalidade dos professores do estudo atribui esse facto a um problema da aula relativamente aos alunos, os quais revelam falta de hábitos e regras disciplinares. Aparecem de seguida os problemas relacionados com os professores, onde são focados, pelos entrevistados, os problemas de relação professor/aluno (empatia) e do planeamento, assim como são evidenciados problemas mais gerais, que estão relacionados com a ausência de valores e de regras sociais dos alunos.

De acordo com a perspectiva geral dos professores, a indisciplina é explicada como um problema da sala de aula, que tem de ser resolvido dentro da mesma e com a autoridade do professor e o respeito dos alunos. Para isso têm influência dois factores importantes, como são a resolução de problemas dos alunos, em que estão implícitos a falta de hábitos e regras disciplinares e os problemas dos professores, em que está subjacente a melhoria da sua relação com os alunos (empatia).

Pode ainda concluir-se, que os resultados entre os três grupos de experiência docente apontam para uma homogeneidade entre os grupos B e C. Estes afirmam ser a indisciplina um problema da aula, pelo facto dos alunos revelarem falta de hábitos e regras disciplinares, assim como os professores não se preocuparem em melhorar a sua relação com os alunos (empatia). Além disso, é de salientar as crenças que estes dois grupos de professores dizem possuir sobre aspectos da indisciplina ligados ao professor, desvalorizando os problemas de desmotivação pela prática da Educação Física e da formação académica do professor, os quais não apresentam qualquer relevância para estes dois grupos de experiência docente.

É significativo que os professores destes dois grupos atribuam os problema de indisciplina fundamentalmente aos alunos e ao relacionamento professor/aluno. Estes professores explicam esta questão como dependendo essencialmente do aluno, contribuindo para tal algumas condições de âmbito geral, como é a ausência de regras sociais e a falta de apoio familiar e do meio envolvente.

As Crenças do grupo A são reveladoras de que a indisciplina é um problema da aula, mas relacionada com problemas que têm a ver directamente com o professor, principalmente nos aspectos dos problemas de planeamento e na relação professo/aluno. Além destes, valorizam também os problemas relativos aos alunos com falta de hábitos e regras disciplinares.

Parece-nos que estes professores ainda estão vinculados a factores associados ao curso de formação inicial e ao estágio pedagógico, sendo essas vivências recentes do seu tempo de estudantes. E, como refere Gimeno (1988), as crenças não podem existir à margem da cultura geral e da cultura profissional, expressando estas precisamente uma forma de estruturação dessa cultura vivenciada.

Relativamente às Crenças que a globalidade dos professores revela ter sobre a forma como os alunos manifestam actos de indisciplina, elas vão de encontro ao padrão comportamental dirigido ao professor, nomeadamente ao facto do aluno não colaborar nas tarefas propostas.

Verificamos também elevadas referências feitas pela maioria dos professores relativamente aos comportamentos dirigidos aos colegas, principalmente no que respeita à agressão verbal e aos conflitos entre eles, sendo ainda referido o factor comportamental respeitante ao material, no que concerne ao não respeito pelo mesmo dirigido à actividade.

Este conjunto de resultados que acabámos de mencionar, relativamente às crenças sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos, são reveladores de que, cada vez

mais, os professores têm necessidade de reflectir sobre a manutenção da disciplina/ordem na sala de aula. Esta poderá contribuir para um melhor ambiente de trabalho, compreensão e aprendizagem, onde não há lugar para alunos que não colaboram nem respeitam as regras, contribuindo estas para a aprendizagem dos conteúdos programáticos.

É notória a existência de uma elevada relação entre os grupos de experiência docente B e C sobre esta temática, em que os comportamentos de indisciplina dos alunos são manifestados relativamente ao professor, de forma a não colaborarem nas tarefas propostas, assim como em respostas inadequadas ao professor.

Estes professores crêem que os actos de indisciplina perturbadores das aulas com relevante significado, são também os dirigidos aos colegas, com agressões verbais e conflitos entre eles.

Os comportamentos referentes ao material, pela falta de respeito pelo mesmo, são crenças que estes dois grupos também valorizam.

As dificuldades que estes dois grupos de professores dizem existir, contribuem para a desestabilidade da aula, dificultando a condução das actividades programáticas.

Salientamos ainda as crenças do grupo sem experiência docente (A), que, em nosso entender, desvalorizou totalmente esta questão, através da pouca relevância colocada nas suas respostas. Parece-nos que vêm de encontro às crenças que estes professores possuem sobre a indisciplina, atribuída mais a um problema geral, desvalorizando, na totalidade, algumas das categorias que faziam parte desta questão. Estas referências vêm confirmar os estudos de Fernandez Balboa (1991), com quinze professores estagiários, em que 92% do total da amostra referiram que a culpa dos maus comportamentos dos alunos devem ser imputados a eles próprios.

9.4.3 – Crenças dos professores sobre alguns obstáculos que prejudicam o controlo disciplinar e estratégias de prevenção da indisciplina

Quando se trata de saber os obstáculos que estão na base do controlo indisciplinar, invariavelmente, os professores pertencentes aos três grupos de experiência docente - Grupo A (1 ano de serviço), Grupo B (4-5anos de serviço) e Grupo C (12-16 anos de serviço) - referem as más instalações desportivas, a falta de material e as turmas numerosas. Quer dizer que, na perspectiva destes professores, a indisciplina não se resolve mais facilmente pelo facto de existirem obstáculos externos, de organização e gestão do ensino em geral e da Educação Física em particular, assim como pelos problemas de relação do professor com aluno.

Os professores manifestam a tendência para associar os obstáculos que prejudicam o controlo disciplinar dos alunos a factores que se prendem com condições espaciais e materiais e a aspectos ligados com o professor. São quase inexistentes as razões que se enquadram com as condições socioeconómicas e familiares.

Podemos inferir que ao nível do pensamento do professor, os grandes obstáculos à resolução dos problemas de indisciplina acontecem pela falta de condições das instalações desportivas, que se mostram inadequadas e em mau estado de conservação; pela falta de variedade do material didáctico actualizado; por o clima relacional entre o professor e o aluno não ser o melhor, assim como pelo facto das turmas terem muitos alunos.

Com resultados idênticos nos três grupos de experiência, quanto aos obstáculos que prejudicam o controlo disciplinar, verificou-se que os mesmos não se explicam apenas por factores relacionados com a individualidade do professor, mas também por factores resultantes da interacção professor/aluno, bem como pelas condições do sistema educativo em que a escola se insere.

Analisando as crenças dos dois grupos de professores B e C, verificamos que eles valorizaram as condições materiais e espaciais: turmas numerosas, más instalações desportivas, falta de material didáctico, a relação professor-aluno como valorização do clima relacional entre ambos, bem como a falta de motivação dos alunos, e as condições sócio-económicas e familiares.

É interessante verificar que, mais uma vez, as crenças do grupo A, não tenham que ver com aspectos pessoais ou profissionais, mas sim, com aspectos espaciais e materiais, que estão relacionados com a gestão dos recursos das Escolas e dos grupos disciplinares.

De um modo global, as crenças dos professores sobre as estratégias para a prevenção da indisciplina identificam-se com a prática efectiva das aulas de Educação Física, ficando em segundo plano o planeamento. As razões que estes professores apontam para as suas estratégias de prevenção da indisciplina em relação à prática da aula são: não gastar tempo nas transições, ser claro e breve nas explicações, evitar tempos mortos na aula, iniciar e acabar as aulas a horas, não gastar tempos em situações de espera, estabelecer sinais de organização, estabelecer rotinas (paragens, formação de filas, etc.).

No que concerne às crenças destes professores sobre a prática da aula de Educação Física, pensamos que há uma tipologia de aula muito semelhante na globalidade dos três grupos de professores com experiências diferenciadas, sendo estas determinadas pelas condições espaciais e recursos do material didáctico.

Em relação ao planeamento, verificamos preocupações dos professores em factores que estão directamente ligados à boa planificação das aulas, apresentando tarefas que muito têm a ver com o envolvimento e motivação dos alunos.

Nos grupos B e C, com experiência docente, mais uma vez se encontra uma certa convergência nas crenças que os professores dizem possuir sobre as estratégias de prevenção da indisciplina na prática efectiva das aulas. Quase sempre são referidos o evitar tempos mortos na aula, o estabelecer de rotinas (paragens, formação de filas, etc.), estabelecer sinais de organização, não gastar tempo nas transições, ser claro e breve nas explicações, iniciar e acabar as aulas a horas e não gastar tempo em situações de espera.

Quanto ao planeamento e prevenção da actividade e da indisciplina, as estratégias mais salientadas por estes grupos de professores vão no sentido de estabelecer tarefas que se relacionem com o envolvimento dos alunos, tais como planear a aula, definindo bem os objectivos, motivar dos alunos e prever adequadas situações para a indisciplina aquando da actividade da aula.

São as crenças manifestadas por estes grupos de professores que vão ao encontro de factores fundamentais para a boa gestão e organização da aula, revelando estes as preocupações que dizem respeito à prevenção dos comportamentos de indisciplina, ao mesmo tempo que salientam que a Educação Física deve ser tida como uma disciplina formal do currículo dos alunos, caracterizada essencialmente pela aprendizagem formal de conteúdos programáticos e de disciplina/ordem na sala de aula.

A prevenção da indisciplina pode explicar-se pelas crenças que os professores dizem possuir sobre os meios e estratégias a utilizar para minorar alguns actos de indisciplina dos alunos, os quais tornam algumas aulas de Educação Física numa grande agitação, pondo em causa a qualidade pedagógica dos docentes que ministram essas aulas.

Interessante é observar-se, no grupo A - professores sem experiência docente - a valorização que os mesmos dão às estratégias relativas à prática efectiva da aula, no que respeita ao estabelecer de sinais de organização (ouvir informação, reunir rapidamente,

montagem de material), colocar a turma em U para dar informação, bem como o não gastar tempo nas transições e ser claro e breve nas explicações.

As crenças que os professores deste grupo dizem possuir sobre o planeamento e prevenção da indisciplina, direccionam-se para uma boa planificação da aula e para o estabelecimento de tarefas que concitem o envolvimento dos alunos.

Esta imagem que nos é transmitida pelos professores em início de carreira, em que as suas preocupações se centram, em primeiro lugar, na prática efectiva da aula, e só depois no planeamento, revela-nos a existência de preocupações pouco propícias à resolução antecipatória de alguns acontecimentos. Para eles, os problemas são resolvidos na aula com a autoridade do professor (tutoriais), e não antecipadamente, onde seriam planificadas algumas estratégias e actividades para evitar a indisciplina. Também como prova desta situação, parece estar a pouca importância dada pelos dois grupos B e C ao planeamento das estratégias para prevenir a indisciplina.

Apesar de ser uma excepção nas respostas, é importante referir que a auto-avaliação do professor foi um factor pouco considerado por todos os professores do estudo, o que explica as crenças sobre a moderada importância atribuída ao planeamento de estratégias para a prevenção da indisciplina.

Podemos concluir que, globalmente, os professores fazem pouca associação entre as crenças comuns às estratégias de prevenção da indisciplina na prática efectiva da aula e o planeamento dessas estratégias de prevenção, para serem evitados alguns comportamentos menos desejáveis.

9.5 – As crenças e as decisões interactivas nos procedimentos práticos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos

Como já referenciámos, no cômputo geral, as crenças dos professores sobre a indisciplina vão de encontro a problemas existentes na actividade da aula, bem como a comportamentos dirigidos ao professor e aos colegas (alunos).

De igual modo verificámos (quadro 12) que, na prática, os comportamentos de indisciplina dos alunos, no total de 96 aulas observadas, têm maior frequência nos comportamentos *dirigidos à actividade*, fundamentalmente em comportamentos de modificação da actividade, conversas intempestivas, assim como em parar a acção.

Com elevada relevância aparecem os comportamentos *dirigidos ao professor,* com a recusa de obediência e grosserias, bem como os comportamentos *dirigidos aos colegas*, nas condutas perigosas e golpe ou pancada.

Deste modo, podemos assim inferir que as crenças que os professores do estudo possuem sobre a indisciplina dos alunos, são idênticas, e vão no sentido correcto do que se passa na prática da aula, relativamente às *dimensões e categorias* dos comportamentos de indisciplina dos alunos.

Parece-nos relevante verificar que, sendo as crenças estruturas mentais geridas para explicarem de forma pessoal a realidade educativa, os professores do estudo revelaram que as suas experiências pessoais e profissionais contribuíram para a formação de fortes convicções sobre o ensino da Educação Física, assim como para a problemática da Indisciplina na sala de aula. A comprová-lo, parece estar a estabilidade das causas indicadas pela maioria dos professores com vários anos de experiência docente, quanto à indisciplina na sala, as quais se mantiveram inalteráveis.

A importância que os professores mostraram quanto à compreensão e interpretação dos actos de indisciplina nas aulas de Educação Física, e a forma como revelaram possuir crenças sobre a mesma, vai de encontro à opinião de Combs (1988), ao referir que aquilo que caracteriza um bom professor não é o que ele sabe, mas sim o que sustenta sobre si próprio, os seus objectivos, e os alunos.

A evidência desta relação, entre aquilo que os professores pensam (crenças) e o que acontece na prática (acção) das aulas, relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos, leva-nos a pensar que os professores estão bem conscientes da gravidade que podem representar os actos de indisciplina dos alunos, em todas as vertentes da acção pedagógica do professor.

Relativamente às crenças e tomadas de decisões nos processos de controlo dos professores, percebemos que, para os docentes, independentemente das crenças que dizem possuir e dos seus procedimentos em relação à indisciplina, a sua grande preocupação é sempre o aluno.

Sobre este aspecto, destaque-se que as crenças da maioria dos professores foram mais vinculativas a tomadas de decisões interactivas na prática efectiva da aula, do que no planeamento. Os professores, quando confrontados com questões relativas às soluções estratégicas de prevenção da indisciplina e resolução da mesma, revelam, inequivocamente, que as grandes dificuldades de um bom funcionamento da aula de Educação Física se situam nos problemas de indisciplina dos alunos e dificuldades no controlo da mesma.

Deste modo, a gestão dos procedimentos de controlo que os professores do estudo se propuseram fazer, serviu como referência das tomadas de decisão, sendo analisadas através do instrumento PEPCI, no qual os procedimentos de controlo do professor poderão ser interpretados em 4 dimensões - *Tutorial, Antecipatório, Punitivo e Não Vê.*

Parece poder afirmar-se que os professores do estudo, na sua generalidade, tomam mais decisões tutoriais (55,7%) que antecipatórias (36,5%), sendo pouco representativas as restantes decisões, Não Vê e Punitiva.

Nos três grupos de experiência docente, os resultados são coincidentes quanto às categorias Nomeia (T) e Corrige (T), pertencentes à dimensão tutorial, as quais dão a entender que os professores, nas suas decisões, reagem mais do que agem, sendo de crer que esta tipologia de procedimento vai de encontro à autoridade dos mesmos, e menos à liberdade do aluno. A forma como a sua dinâmica interactiva foi revelada, tem que ver com o chamar pelo nome do aluno, levando-o ao reconhecimento do seu comportamento inapropriado, assim como a correcção dos maus comportamentos foi realizada com o objectivo do aluno adquirir uma postura consentânea com os objectivos da aula.

No que respeita às tomadas de decisão preventivas dos professores, verificamos que aparecem em segundo plano, com a dimensão antecipatória a apresentar o valor mais relevante manifestado pelas categorias Emenda (AT) e Elogia (AT), o que nos deixa perceber o esforço feito pelos professores para resolverem, ou preverem antecipadamente, alguns dos problemas através das referidas categorias.

Podemos assim inferir que os professores de Educação Física do estudo, relativamente às suas crenças e tomadas de decisão no que concerne aos problemas da indisciplina na sala de aula, tomam mais decisões interactivas relacionadas com a prática efectiva da aula, revelando uma sintonia entre as crenças que dizem possuir e os procedimentos práticos relacionados com a indisciplina nas aulas de Educação Física. Deste modo, aquilo que os professores pensam sobre a indisciplina tem uma forte relação com o que fazem na prática da aula, manifestando os seus procedimentos de controlo disciplinar maioritariamente de forma reactiva, e tomando decisões, aquando dos problemas de indisciplina, de forma mais tutorial.

De igual modo, tendo as crenças dos professores maior influência em relação à prática efectiva da aula do que ao planeamento, também os seus procedimentos têm mais que ver com processos reactivos do que preactivos, o que confirma que as crenças existentes têm forte relação com as tomadas de decisões na prática da aula (decisões interactivas). Estas verificam-se através de reacções tutoriais, reveladoras da autoridade na aula exercida pelos professores, relativamente aos maus comportamentos dos alunos. Esta situação reforça a ideia de que os professores actuam com menor incidência em acções preventivas ou antecipatórias, isto é, antes dos acontecimentos surgirem.

Independentemente da experiência docente e do momento de observação, as crenças dos professores influenciam as suas tomadas de decisão no ensino interactivo, principalmente no que respeita à responsabilidade que os seus alunos devem ter, bem como ao seu comportamento disciplinar nas aulas de Educação Física. Acresce-se ainda que os resultados vão de encontro à opinião de Clark & Peterson (1986), os quais referem três categorias nos processos de pensamento e acção do professor: o planeamento do professor (pensamentos pré-activos e pós-activos), os pensamentos e decisões interactivos e as teorias e crenças dos professores. De entre estas categorias, as duas primeiras traduzem os processos de pensamento em função do momento em que ocorrem, e a última, num vasto conjunto de conhecimentos que os professores acumulam e que afectam o seu planeamento, os seus pensamentos e decisões interactivas.

É interessante verificar que, no que respeita às crenças e processos interactivos de tomadas de decisão dos professores com vista à obtenção de respostas para os maus comportamentos dos alunos, a maior parte dos estudos reporta-se aos processos mentais dos professores e estratégias de planeamento dos mesmos. Verificou-se que na análise a doze estudos realizada pelos autores atrás referidos sobre esta temática, apenas três deles

tratavam de decisões interactivas nas aulas, tendo estes sido realizados com professores em início de carreira.

Relativamente às crenças e processos interactivos das tomadas de decisões dos professores, com vista à obtenção de respostas aos comportamentos de indisciplina dos alunos, verificamos que, a nível dos grupos de experiência docente, são os de menor experiência (A) e o grupo intermédio (B) quem apresenta uma atitude mais controladora no que concerne às tomadas de decisão na aula. Porém, importa referir que isto não quer dizer que estes professores têm menos indisciplina nas aulas, pois, pelo contrário, são os professores com maior experiência que, pelo facto de anteciparem mais situações e depositarem mais confiança nos seus alunos, obtiveram melhores resultados. Provavelmente, esta situação explica-se por alguma insegurança que os professores menos experientes revelaram, sentindo necessidade de controlarem os alunos de forma sistemática utilizando como princípio, categorias mais tutoriais que antecipatórias.

O grupo de professores com maior experiência (C), além dos procedimentos já referidos, revelou ainda ter outros de tipo antecipatório, como *reintegra* e *coloca*. Estes possibilitaram mais liberdade de acção aos alunos, criando-lhes responsabilidades, valorizando situações com fornecimento de feedbacks oportunos e adequados, guiando as acções sobre os procedimentos de controlo e observando o seu efeito nos comportamentos dos alunos. Também estes resultados vão de encontro aos de Clark & Peterson (1986), ao defenderem que as crenças e tomadas de decisões dos professores estão relacionadas com uma cultura de Escola, fazendo esta com que os professores mais experientes estejam mais vocacionados para acreditarem que os seus alunos são dignos de confiança.

A existência deste padrão comportamental dos professores com mais experiência docente, leva-nos a perceber que vários factores estão na base do mesmo, como é o caso do

pensamento organizativo e tomadas de decisões relativas à conduta do aluno, realizadas durante a interacção.

De referir que, em Portugal, de entre todas as pesquisas que fizemos não foi possível encontrar nenhum estudo sobre esta temática.

Fazendo uma síntese sobre as crenças e processos interactivos nos procedimentos dos três grupos de professores com e sem experiência docente, relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos, parece-nos haver algumas incoerências relativas às crenças que os professores dizem possuir e as tomadas de decisão na prática. Nas respostas dos professores do Grupo A, verifica-se que as suas crenças foram no sentido de admitir a existência de indisciplina na sala de aula, mas indicando factores causais que tinham que ver com o planeamento da aula e a relação professor/aluno, referindo como maiores obstáculos a falta de material e más condições espaciais, sendo as estratégias apontadas as que estão directamente ligadas com a prática efectiva da aula.

Constatámos que nas práticas destes professores, as suas decisões foram de encontro a procedimentos que estão ligados com a autoridade do professor, nomeadamente na dimensão *Tutorial*. Duas categorias de elevada importância, *Não Vê* e *Ignora,* fizeram também parte das decisões deste grupo de professores, bem como ainda, com alguma importância, a dimensão *Punitiva.* Provavelmente, estas e outras situações justificam que os professores em início de carreira, ainda que possuam crenças e intenções para o controlo da indisciplina, não o fazem da melhor forma para terem êxito nas suas decisões. Aliás, como defende Henkel (1991), a responsabilidade de gerir uma aula inclui o ensino de tarefas, a revisão de estratégias, a intervenção na conduta dos alunos e a atenção a aspectos comportamentais, nomeadamente a frequência de comportamentos motores, a socialização e a integração do aluno em actividades de grupo.

Relativamente ao grupo B, mostraram possuir crenças sobre a indisciplina, salientando que é um problema da aula motivado pela falta de hábitos e regras disciplinares dos alunos, bem como um problema relacional professor/aluno (empatia). Em relação aos obstáculos, consideraram também as condições materiais e espaciais, assim como nas estratégias de prevenção referem aquelas que vão de encontro à prática efectiva da aula, onde salientam o evitar tempos mortos na aula, o estabelecimento de sinais de organização, etc. Os seus procedimentos práticos apontam mais para tomadas de decisões que vão de encontro a uma atitude mais controladora, sendo as *categorias tutoriais* as mais praticadas por estes professores, embora a categoria *Não Vê* seja também preferida por este grupo de professores.

Quanto ao grupo com maior experiência docente, o grupo C, revelam possuir crenças acerca da indisciplina, acreditando que esta faz parte efectiva da aula, em que a falta de hábitos e de regras disciplinares dos alunos são apontadas como causas prioritárias, bem como os problemas imputados ao professor, fundamentalmente nas relações professor/aluno. Na prática, relativamente às suas tomadas de decisões, verifica-se que são professores mais *antecipatórios*, mostrando maior organização relativamente a processos de prevenção de alguns comportamentos de indisciplina dos alunos, sendo valorizadas as categorias *Coloca* (A) e *Reintegra* (A), pertencentes à dimensão antecipatório e revelando da parte dos professores, confiança nos seus alunos.

Concluindo, relativamente à experiência docente sobre as crenças e procedimentos de controlo dos professores, podemos dizer, no que respeita ao pensamento dos professores, que houve uma proximidade dos grupos B e C, quanto às crenças que os professores dizem possuir sobre a indisciplina nas aulas de Educação Física, distanciando-se destes o grupo A.

No que concerne à prática, verificamos, pelos procedimentos de controlo dos professores, que existe uma grande proximidade entre o grupo A e B no que respeita aos procedimentos práticos, distanciando-se destes o grupo C.

Provavelmente, podemos inferir que nem sempre aquilo que os professores pensam será o que fazem na prática do seu dia a dia, relativamente aos comportamentos de indisciplina e tomadas de decisão para o controlo da mesma.

Verifica-se que, relativamente à experiência docente, os dois grupos mais próximos são o grupo A e B, e que, também nos procedimentos práticos, se assemelham nas suas decisões do dia a dia. Contudo, no que se refere às crenças que dizem possuir, o Grupo B situa-se bem mais próximo do grupo com maior experiência docente (grupo C).

Decorre destas situações a afirmação da hipótese anteriormente formulada, pois as crenças que os professores possuem sobre a Educação Física têm grande influência no desenvolvimento das capacidades físicas, bem como na promoção das aprendizagens. Também sobre a indisciplina, os professores crêem que ela é um problema da aula de Educação Física, direccionada à actividade física da aula, bem como a comportamentos dirigidos ao professor e colegas. Assim, alguns factores obstaculizam o controlo disciplinar, como as más instalações desportivas, a falta de material didáctico e a relação professor/aluno. A maior parte dos professores refere que as estratégias de prevenção da indisciplina são aquelas que vão de encontro à prática efectiva da aula.

Tudo parece indicar que há uma forte relação das crenças com os procedimentos de controlo, nas práticas das aulas dos professores de Educação Física do estudo, revelando estes terem mais acções reactivas que preactivas, ou seja, os professores reagem em primeiro plano de forma tutorial, reveladora da autoridade destes exercida na aula, e em segundo plano de forma antecipatória, com acções preventivas de forma a evitar a ocorrência de comportamentos menos desejáveis.

Em termos de resultados, é fundamental perceber que os professores, nas situações interactivas das aulas, reagiram com prontidão, revelando as suas crenças sobre as ocorrências, contribuindo estas para aumentar a sua capacidade de acção e melhoria dos comportamentos inapropriados dos alunos.

CONCLUSÃO

CAP. X - CONCLUSÕES

Neste capítulo pretende-se apresentar uma retrospectiva do estudo e, a partir das diferentes análises efectuadas, colocar em destaque a síntese dos resultados que conduziram à aferição das hipóteses, o que nos permite destacar um conjunto de evidências e conclusões.

Terminaremos com a elaboração de algumas recomendações para futuras investigações no domínio específico da inter-relação das crenças dos professores e dos seus procedimentos práticos.

10.1 – Conclusões da Investigação

O tema central do nosso estudo foi a indisciplina como problema das aulas de Educação Física, o qual interfere com o curso da aula, perturba a aprendizagem e afecta a interacção professor-alunos.

Evidenciamos e confirmamos que a indisciplina é um problema da sala de aula (ginásio e campos desportivos), caracterizada pelos comportamentos dos alunos dirigidos à actividade, ao professor e aos colegas da turma e dos alunos dispensados.

Do início para o final do ano lectivo, em termos globais, concluímos que houve melhorias significativas nos comportamentos dos alunos e nos procedimentos dos professores. No sentido de se alterar a situação da indisciplina, o estudo aponta para a necessidade dos professores actuarem de forma mais preventiva e não tanto de forma tutorial ou punitiva. As vivências das experiências docentes contribuem para os professores estabelecerem um auto conceito positivo de competência, na relação das suas crenças

(pensamento) com as sua práticas (acção) nas aulas de Educação Física, no que concerne aos comportamentos de indisciplina dos alunos.

Os problemas de estruturação didáctico-metodológica das aulas de Educação Física dificultam a tarefa do professor, tanto no planeamento como na leccionação. Durante as aulas, o professor vê-se confrontado com a situação de leccionar matérias muito distintas aos diferentes grupos de trabalho, com falta de material didáctico, e em espaços de difícil controlo. Esta situação concorre para a ocorrência de variados comportamentos de indisciplina dos alunos.

Parece-nos ser hoje inimaginável a possibilidade de se compreender e explicar o processo educativo à margem do estudo e compreensão das relações que, entre si, se estabelecem, através dos comportamentos dos alunos e os procedimentos dos professores.

Conclui-se que o mundo das crenças dos professores se estrutura e define através das suas experiências pessoais, bem como no contacto com o mundo real da escola e dos alunos. Os professores do estudo evidenciaram as suas crenças sobre indisciplina como sendo um problema da sala de aula, o qual tem de ser resolvido dentro da mesma pela autoridade e prevenção do professor, assim como com o respeito dos alunos. De salientar ainda que as crenças da maioria dos professores do estudo foram vinculativas às tomadas de decisões interactivas na prática efectiva da aula, relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos.

Os resultados conseguidos, através do tratamento e da análise dos dados, permitem-nos configurar a importância dada às questões efectuadas e dar-lhes resposta, consubstanciadas no conjunto de conclusões que este estudo permitiu destacar:

1-H1 - Comprovou-se haver relação entre os comportamentos de indisciplina dos alunos e os procedimentos de controlo dos professores, assim como se verificou o efeito de alguns comportamentos de indisciplina nos procedimentos dos professores.

Foi possível observar que os comportamentos de indisciplina dos alunos, mais frequentes no 1° momento de observação, foram dirigidos às 4 dimensões do instrumento SOCI: *Comportamentos dirigidos à actividade* 61,3%; *dirigidos ao professor* 16,5%; *dirigidos aos colegas* 14,2%; *comportamentos dos alunos dispensados* 7,9%.

Verificou-se também que, no 2° momento de observação, houve melhorias *nos comportamentos dirigidos à actividade,* 70,1%; *dirigidos ao professor,* 13,5%; *dirigidos aos colegas,* 9,4%; por fim, *comportamentos dos alunos dispensados,* 7,9%.

Os comportamentos de indisciplina tiveram uma melhoria do 1° para o 2° momento de observação nas dimensões comportamentos dirigidos à actividade, comportamentos dirigidos ao professor e aos colegas. Na dimensão dos alunos dispensados, os valores mantiveram-se do 1° para o 2° momentos.

Globalmente, tomando em consideração os resultados obtidos, podemos concluir que, no 1° momento de observação, os comportamentos dos alunos que mais se realçaram foram, por ordem decrescente de importância de categoria: *conversas intempestivas* $\overline{X}$ = 25,3 *e modificação da actividade* $\overline{X}$ =22,3 (na dimensão de comportamentos dirigidos à actividade); *recusa de obediência* com $\overline{X}$ =13,1 *e grosserias* $\overline{X}$=3,8 (na dimensão comportamentos dirigidos ao professor); *Golpe ou pancada* $\overline{X}$= 8,2 e *conduta perigosa* com a $\overline{X}$= 4,1 (na dimensão de comportamentos dirigidos aos colegas); *perturbações diversas* com $\overline{X}$=4,3 e *conversas intempestivas* $\overline{X}$=3,8 (na dimensão dos comportamentos dos alunos dispensados).

No 2° momento de observação, pela mesma ordem, verificamos que as categorias mais importantes são: *modificação da actividade* com $\overline{X}$= 17,8, e conversas intempestivas com $\overline{X}$= 13,9 (na dimensão de comportamentos dirigidos à actividade); *recusa de obediência* $\overline{X}$ =4,7 e *grosserias* com $\overline{X}$=2,9 (na dimensão comportamentos dirigidos ao professor); *Golpe ou pancada* $\overline{X}$= 6,9 e *conduta perigosa* com a $\overline{X}$= 2,7 (na dimensão de comportamentos dirigidos aos colegas); *perturbações diversas* com $\overline{X}$=3,1 e *conversas intempestivas* $\overline{X}$=3,0 (na dimensão dos comportamentos dos alunos dispensados).

Concluímos que, nas categorias mais representativas de cada dimensão, houve melhorias nos comportamentos dos alunos do 1° momento para o 2° momento de observação, o que significa que houve uma melhoria significativa nos comportamentos dos alunos, do início para o final do ano lectivo.

A orientação dos professores, face aos seus procedimentos de controlo disciplinar (PEPCI), relativamente aos comportamentos dos alunos, foi de encontro às dimensões *Tutorial*, com 53,7% no primeiro momento de observação e 55,7% no segundo, e *Antecipatória,* com 35,8% e 36,4%, para cada um dos respectivos momentos referenciados. Com menor representatividade, encontram-se as dimensões *Punitiva,* com 3,6% no primeiro momento de observação e 2,2% no segundo, e *Não Vê,* com 6,6% e 5,5%, para cada um dos momentos referidos.

Podemos concluir que os professores do estudo tendem a reagir e, em menor frequência, agem aos comportamentos de indisciplina dos alunos, isto é, os professores revelaram mais procedimentos correctivos (tutoriais) que surgem após o acontecimento de indisciplina e, normalmente, são consequência da sua autoridade. Por outro lado, em segundo plano, os professores revelaram estarem preocupados com a prevenção da indisciplina, evidenciando procedimentos preventivos (antecipatórios), procurando

antecipar o mau comportamento dos alunos e agir antes deles, reduzindo assim a sua frequência.

Os baixos valores encontrados, na dimensão *Não Vê,* revelam a preocupação dos professores em poderem controlar todos os comportamentos que ocorrem na aula, demonstrando assim aos alunos saberem o que se passa no espaço da aula.

Os professores estudados testemunharam que não é necessário punir para controlar a aula. As poucas referências que encontramos na dimensão *Punitiva* aconteceram por situações em que os alunos colocavam em risco a sua integridade física ou a dos seus colegas, e em que o aluno violou certas regras de forma mais grave.

A confirmar a tendência dos professores, nos procedimentos de controlo disciplinar, estão as categorias do Instrumento PEPCI, que se revelaram no primeiro momento de observação por ordem decrescente: *Nomeia, Corrige, Emenda, Postura, Elogia, Redirige, Coloca, Pára, Ignora, Inicia, Afasta e Estabelece a Regra.* No segundo momento, a sequência modificou-se para *Nomeia, Corrige, Emenda, Redirige , Elogia, Postura, Pára, Coloca, Ignora, Reintegra, Inicia e Afasta.*

Os resultados revelam que os professores do estudo utilizaram técnicas tutoriais em que reagiram após o acontecimento, e depois de identificarem as características comportamentais do alunos, exercendo a sua autoridade de professor. Pudemos observar que grandes esforços foram feitos pelos professores em serem preventivos, ao estimularem os alunos a compreenderem e a praticarem a auto-responsabilidade pelo seu comportamento e pelo dos outros. Em suma, a maioria dos professores do estudo revelaram com os seus procedimentos terem capacidades e competências preventivas e reactivas capazes de prevenir e solucionar os comportamentos de indisciplina na sala de aula.

Relativamente aos efeitos dos comportamentos de indisciplina dos alunos nos procedimentos dos professores, parece nítido que alguns deles apareceram associados a variações dos referidos procedimentos. No primeiro momento de observação, verificamos que os comportamentos dos alunos que mais efeito tiveram nos procedimentos dos professores foram *grosserias para com os professores* (dimensão professor), seguido de *perturbações diversas dos alunos dispensados* (dimensão alunos dispensados) e, por fim, *grosserias dirigidas aos colegas* (dimensão colegas). No segundo momento de observação, os comportamentos que mais efeito tiveram nos procedimentos dos professores foram a *recusa de obediência ao professor* (dimensão professor), *o deixar a sala dos alunos dispensados* (dimensão alunos dispensados) e os comportamentos *grosserias dirigidas aos colegas* (dimensão colegas).

Podemos concluir que os comportamentos dos alunos, que maior associação têm com os procedimentos dos professores, são os que têm articulação com a relação professor/aluno. Foi possível perceber até que ponto os comportamentos dos alunos influenciaram os procedimentos dos professores nos dois momentos de observação em que ambos revelam a mesma tendência. Os efeitos dos comportamentos de indisciplina dos alunos estão directamente relacionados com a personalidade, empatia e autoridade do professor.

Os comportamentos dos alunos dispensados revelaram-se, no primeiro momento, com *perturbações diversas dos alunos dispensados* e, no segundo momento, com comportamentos *de deixar a sala.* Estes comportamentos manifestaram alguma relevância, não pela sua frequência, mas pela qualidade do comportamento, em que o aluno, ao não fazer actividade física, está predisposto a perturbar o normal funcionamento da aula, causando embaraços aos colegas que estão em prática lectiva, assim como dificultando o

trabalho do professor. Acresce ainda dizer que o facto do aluno dispensado abandonar a aula sem a autorização do professor provoca mau estar e dificulta a relação professor/aluno.

Os comportamentos de indisciplina da *dimensão colegas* que tiveram os maiores efeitos nos procedimentos de controlo dos professores, no primeiro e segundo momentos de observação, foram *grosserias dirigidas aos colegas*. Eles deixam antever que a falta de respeito para com os colegas origina um grande efeito perturbador no zelo dos professores, pelas dificuldades e interesses dos alunos nas aulas de Educação Física.

2 – H2 – Em parte, confirmam-se as mudanças significativas do primeiro para o segundo momento de observação dos comportamentos dos alunos e dos procedimentos dos professores, nos três grupos de experiência docente.

Em termos globais, a experiência docente provocou um efeito positivo no desenvolvimento dos comportamentos de indisciplina dos alunos durante o ano lectivo, verificando-se, no segundo momento de observação, uma elevada melhoria em relação ao primeiro.

- No início do ano lectivo, a expressão da indisciplina era muito semelhantes nos três grupos de experiência docente. O grupo de professores com maior experiência (12-16 anos de serviço) foi o que revelou mais melhorias no final do ano lectivo, pois nesta altura registaram-se pouquíssimos comportamentos de indisciplina nas suas aulas.
- Por outro lado, apesar do grupo de professores com experiência intermédia (4-5 anos de serviço) apresentar grandes melhorias na diminuição dos comportamentos de indisciplina dos alunos do início para o final do ano lectivo, não se verificou qualquer alteração no grupo de professores sem experiência docente (1° ano de serviço), pois este

grupo apresentou idêntico número de comportamentos de indisciplina nos dois momentos de observação.

- Os comportamentos de indisciplina que mais efeito tiveram entre os dois grupos de professores, com e sem experiência docente, foram: no primeiro momento de observação, *conversas intempestivas dos alunos dispensados*. No segundo momento de observação, verificaram-se três categorias, todas elas pertencentes à dimensão actividade, *parar a acção sem perturbações*, *barulho com bolas* e *modificação da actividade*.

No final do ano lectivo, verificaram-se grandes melhorias no que toca à evolução dos procedimentos dos professores face à experiência docente que possuem.

- O grupo de professores, com maior experiência docente (12-16 anos de serviço), foi o que apresentou elevadas melhorias nos procedimentos de controlo do professor, do início para o final do ano lectivo.

- O grupo de professores, com experiência intermédia (4-5 anos de serviço), apresentou grandes melhorias nos procedimentos de controlo dos professores, do início para o final do ano lectivo.

- O grupo de professores, sem experiência docente (1° ano de serviço), não apresentou melhorias nos procedimentos de controlo dos professores, do início para o final do ano lectivo.

Relativamente aos procedimentos de controlo dos professores, as elevadas diferenças verificadas entre os grupos sem experiência (1°ano de serviço), e com experiência docente (12-16 anos de serviço), registaram-se nas categorias *reintegra* e *coloca*, ambas pertencentes à dimensão antecipatória.

3 – H3 – Confirma-se haver relação das variáveis de gestão e organização do tempo de aula com os comportamentos de indisciplina dos alunos.

- No sistema de gestão da aula, verificamos grande relação do *tempo de prática* com os comportamentos de indisciplina dos alunos, no primeiro e segundo momentos de observação. Esta relação é reveladora de que, quanto mais tempo os alunos passarem envolvidos na prática das actividades físicas, menor possibilidade haverá em ocorrerem comportamentos de indisciplina. Também o *tempo de instrução* revelou uma correlação negativa com os comportamentos de indisciplina dos alunos nos dois momentos de observação. Os professores que proporcionam mais tempo de prática e de instrução parecem poder garantir uma menor incidência de indisciplina nas suas aulas.

Existe uma relação positiva entre os tempos de *organização* e *transição* com os comportamentos de indisciplina dos alunos, sugerindo, assim, que eles representarão uma menor capacidade de gerir a aula, e daí garantir um ambiente mais ordenado e com menos indisciplina.

- Através dos registos de associação das formas como os professores organizam as suas aulas e os comportamentos de indisciplina dos alunos, concluímos que as diferentes *formas de organização* da aula contribuem para o melhor controlo dos alunos e para a consequente diminuição dos seus comportamentos de indisciplina.

4 – H4 – Confirma-se que as crenças que os professores possuem, sobre a indisciplina e o ensino da Educação Física, produzem um elevado nível de desenvolvimento no trabalho prático do professor nas aulas desta disciplina.

- A globalidade dos professores acreditam que a Educação Física é a disciplina privilegiada para o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e

afectivas dos alunos. Realçam ainda a promoção da saúde, como contributo resultante da prática física, o desenvolvimento de uma atitude favorável ao bem estar físico, assim como a promoção de aprendizagens cognitivas, motoras, sociais, e aquisição de hábitos higiénicos.

- A generalidade dos professores refere crenças sobre as causas da indisciplina e a forma como os alunos a manifestam, afirmando que a indisciplina é um problema da aula, centrado nos alunos pela falta de hábitos e de regras disciplinares e, nos professores, pela ausência de planeamento e de uma boa relação professor/alunos (empatia). Para estes professores, os alunos manifestam actos de indisciplina relativos à actividade da aula, com comportamentos de modificação da actividade e desrespeito pelo material. Manifestam, de igual modo, actos de indisciplina dirigidos ao professor, com recusas de obediência e não colaboração nas tarefas propostas, bem como praticam actos de indisciplina relativos aos colegas, com agressões verbais e conflitos entre os mesmos (golpe ou pancada).

- Os professores do estudo expressam crenças sobre alguns obstáculos que prejudicam o controlo disciplinar e a prevenção da indisciplina, prendendo-se estes com condições espaciais (más instalações desportivas) e materiais das aulas (falta de material didáctico), turmas numerosas, assim como com aspectos ligados com o professor e com as condições do sistema educativo em que a escola está inserido.

Parece ser óbvio que aquilo que os professores pensam, sobre os obstáculos à prevenção e controlo disciplinar dos alunos, está ligado aos factores relacionados com o professor, no que diz respeito ao planeamento e autoridade deste, assim como à interacção professor/aluno e às condições da escola (espaciais e materiais).

- No que se refere à experiência docente, há concordância dos professores, com menos experiência, grupos A e B, quanto às crenças que dizem possuir sobre a Educação

Física, estando de acordo quanto às categorias, como: capacidades físicas e cognitivas (dimensões do *desenvolvimento das capacidades)*, aumento do gosto pelas actividades físicas (dimensão *atitude favorável à prática)* e metas de aprendizagens motoras, sociais e hábitos de higiene (dimensão *promoção das aprendizagens*).

Os professores, com maior experiência docente (grupo C), concordam que as crenças relativas à importância da Educação Física, no currículo escolar é de elevado valor para o desenvolvimento global do aluno, acreditando estes professores que, no geral, todas as dimensões e categorias são de grande importância para a educação dos seus alunos. Em todos os grupos de experiência docente, os professores foram unânimes nas suas crenças quanto às dimensões do *desenvolvimento de capacidades* físicas e da *promoção de aprendizagens* motoras, sociais e hábitos de higiene.

- A intensidade das crenças dos professores, pertencentes aos três grupos com experiência docente diferenciada, revelaram que as suas experiências pessoais e profissionais contribuíram para a formação de fortes convicções sobre o ensino da Educação Física, assim como para a melhor forma de lidar com os problemas da indisciplina na sala de aula.

- O estudo revelou que o mundo das crenças dos professores se estrutura e define na prática efectiva da aula, no mundo real da escola e dos alunos. Isto significa que, aquilo que os professores pensam sobre a indisciplina tem uma forte relação com o que fazem na prática da aula, manifestando os seus procedimentos de controlo disciplinar maioritariamente de forma reactiva (depois do acontecimento ter surgido), com a prevalência da autoridade do professor (tutorial), seguindo-se a forma preventiva (antes do acontecimento ter surgido), com procedimentos antecipatórios ao comportamento dos alunos.

- Os professores, com menos experiência docente, A e B, apresentam, na prática, uma atitude mais controladora, reagindo aos comportamentos de indisciplina dos alunos de forma tutorial, privilegiando as categorias Nomeia (T) e Corrige (T). Confirmam assim as suas crenças, que também convergem em direcção à prática efectiva da aula, com problemas imputados prioritariamente aos alunos, bem como a problemas da relação professor/alunos (empatia) e da escola (más condições espaciais e falta de material didáctico). Estes grupos de professores utilizaram, com alguma frequência, a categoria *Não Vê*, assim como os professores do grupo A praticaram, algumas vezes, a *Punição*.

Acresce dizer que o grupo C, com maior experiência docente, possui crenças que a indisciplina é um problema da aula, atribuindo como principal causa a falta de hábitos e regras disciplinares dos alunos, assim como às relações professor/aluno. Na prática, estes professores revelaram-se como mais antecipatórios, mostrando organização na prevenção de alguns comportamentos de indisciplina, actuando de forma a privilegiarem as categorias *Coloca* (A) e *Reintegra* (A).

- Nos grupos com maior experiência, B e C, convergem as crenças sobre as Causas da Indisciplina, os Obstáculos que prejudicam o Controlo Disciplinar e as estratégias de Prevenção da Indisciplina, destacando-se destes o grupo sem experiência (A).

- Em relação à prática, verificamos, nos procedimentos de controlo utilizados pelos professores, que existe uma grande proximidade entre o grupo A e B, destacando-se destes o grupo C.

Para concluirmos, podemos dizer que o mundo das crenças dos professores se define e estrutura no contacto com as práticas, sendo a indisciplina assumida como um problema da prática efectiva da aula de Educação Física, em que as suas causas assentam na falta de

hábitos e regras disciplinares dos alunos, na interacção professor/alunos, nos problemas de planeamento e nas condições da escola. São, ainda, preocupações dos professores as estratégias de prevenção da indisciplina em relação à prática efectiva da aula, o não gastar tempo nas transições, ser claro e breve nas explicações, evitar tempos mortos na aula, iniciar e acabar as aulas a horas, não gastar tempos em situações de espera, estabelecer sinais de organização e estabelecer rotinas (paragens, formação de filas, etc.).

A grande diferença nos professores, com experiência docente, verificou-se, ao manifestarem as suas crenças relativas à indisciplina, com aspectos que se prendiam com a prática da aula, possuindo uma estrutura de organização em que foram privilegiados os procedimentos antecipatórios, agindo para evitar os maus comportamentos dos alunos. Ao contrário, os professores inexperientes crêem que os factores causais da indisciplina têm que ver com o planeamento do professor e com a relação professor/alunos, embora na prática estes professores utilizem procedimentos tutoriais e punitivos, reagindo depois dos comportamentos terem surgido, e só muito raramente antes deles acontecerem.

10.2 - Sugestões para Futuras Investigações

Do trabalho realizado e na sequência das conclusões obtidas mediante os resultados da investigação, afiguram-se-nos algumas preocupações que justificam a apresentação de sugestões para futuros trabalhos de investigação no âmbito relacional das crenças dos professores com os seus procedimentos práticos nas aulas de Educação Física.

Na actividade pedagógica, os professores perceberão de forma diferente as suas motivações, o seu sucesso e insucesso, a sua competência e conhecimento profissional, de onde resulta que deverão esforçar-se no sentido de terem, eles próprios, o conhecimento sobre como devem lidar com os comportamentos de indisciplina dos alunos.

Se na realidade o ensino é um processo interactivo-adaptativo permanente, e a indisciplina está interligada com o ensino, então terá de se exigir ao professor, no cumprimento do papel primordial que desempenha no processo educativo, uma atitude de interrogação constante sobre as situações e factores que possam contribuir para a elaboração dos significados e crenças dos professores, para melhor explicar os seus procedimentos de controlo à indisciplina dos alunos.

As crenças que os professores dizem possuir sobre a Educação Física, a indisciplina nas aulas e seus procedimentos práticos, sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos, revelaram-se um instrumento teórico importante para o estudo do conhecimento do professor e para a compreensão das suas práticas relativamente à referida indisciplina.

A caracterização do comportamento de professores e alunos, durante as aulas e as interacções que entre eles se estabelecem, continuarão a constituir um domínio da investigação de indiscutível interesse. Deste modo, na perspectiva de se ir um pouco mais longe, destacamos um conjunto de sugestões de estudos, que podem ser realizados no futuro e que poderão contribuir para o enriquecimento desta temática.

*Realizar trabalhos neste âmbito, de forma a que a amostra seja representativa das aulas de Educação Física que decorrem nas escolas do País.

*Caracterizar o significado que os procedimentos de controlo dos professores de Educação Física suscitam no aluno.

*Avaliar a influência dos conteúdos de ensino, das situações de prática proporcionadas, e dos objectivos do processo de ensino do professor, nos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física.

*Analisar a adequação da relação entre os objectivos de participação dos alunos nas aulas e os objectivos de ensino do professor, e o seu relacionamento com os comportamentos daqueles.

*Verificar se as características dos comportamentos de indisciplina dos alunos podem influenciar mudanças nas crenças dos professores de Educação Física, do início para o final do ano lectivo.

*Realizar estudos experimentais que contemplem uma perspectiva diacrónica – alunos estagiários do Ensino Superior, professores em início de carreira e professores com experiência, com o objectivo de analisar a evolução de comportamentos, capacidades e crenças, relativamente à gestão da aula, organização dos alunos, incidência de disciplina e procedimentos de controlo.

BIBLIOGRAFIA

Referências Bibliográficas

Aguilar, J. P. (1991). El Planteamiento Educativo como Solución al Problema de la Violencia en el Deporte. *Apunts Educació Física, Esports*, nº 23. 89-98.

Aleman, M. C. (1987). Funciones del Profesor como Gestor de la Enseñanza: Necessidade de Formación. In *A Formacion do Profesorado*. Universidade de Santiago de Compostela, 163-168.

Almeida, I. O. (1997). *Representações da Actividade Profissional em Formadores de Professores de Educação Física no Ensino Superior Politécnico*. Tese de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. F.M.H. Lisboa.

Alonso, B. (1988). *La indisciplina escolar en los distintos modelos pedagógicos*. Narcea, S.A Ediciones. Madrid.

Altet, M. (1990). L'évolution des recherches sur les styles d'enseignement-apprentisage et leur rôle en formation d'enseignants. In *La Methodologie de la Recherche en Education*. 1er vol. (A. Estrela et al.) Actes du Colloque Internationale. Lisbonne: AIPELF. 213-242.

Amado, J. (1991). A Indisciplina na Escola. *Revista "O Professor"*. N.º 13 (3ª série).

Amado, J. (!997). Actas do Congresso "*Contributos da Investigação Cientifica para a Qualidade do Ensino*". S.P.C.E. (1998) Lisboa.

Amos, W. & Orem, R. (1968). *Mestres, Alunos e Disciplina*. Companhia Editora do Minho. Barcelos.

Angulo, L. M. (1988). *Conocimento, Creencias y Teorias de los Profesores*. Editorial Marfil, S.A. Espanha.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa, McGraw-Hill.

Bain, L. (1982). Future directions for research in physical education curriculum. *International J. of Physical Education*, 19 (3). 10-13.

Bain, L. (1990). Physical education teacher education. In W. Houston (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan. 758-781.

Bañuelos, F. (s/d). *Bases para uma Didáctica da Educación Física y el Desporte*. Gymnos Editorial. Madrid.

Bardin, L. (1979). *Análise do Conteúdo*. Edições 70. Lisboa.

Bar-Tal, Y. & Bar-Tal, D. (1986). School Psycology Analysis of Classroom Interaction, in R.S. Feldman (ed.). *The Social Psychology of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.132-149.

Bauch, A. (1984). The impact of teachers instructional beliefs on their teaching: implications for research and practice. *Paper Annual Meeting of the AERA*. New Orleans.

Belka, D.; Lawson, H. & Lipnichey S. (1991). Na Exploratory Study of Undergraduate Recruitment into Severl Major Programs at One University. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10: 286-306.

Beckers – Ledent, M.; Delfosse, C.; Cloes, M.; Pieron, M. (1995). Problemes Rencontres par des Stagiaires dans L'Enseignement des Activites Physiques et Sportives – Analyse par la Technique des Incidents Critiques. *Revue de L' Edication Physique,* Vol. 1. 287 – 307.

Becker, H. (1984). Social - Class Variations in Teacher- Pupil Relationship. In *Milton Keynes, Claarooms & Staffrooms*. Open University Press.

Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (1989). *Para uma Formação Desportivo – Corporal na Escola.* Livros Horizonte, Lisboa.

Bento, J. O. (1990). Socialização e Desporto. *Revista Horizonte.* 37. Maio/Junho. 28-33.

Bento, J. O. (1991 a)). As funções da Educação Física. *Revista Horizonte.* 45. Out/Nov. 101-107.

Bento, J. O. (1992). Ideias para a Actualização do Conceito e de Prática da Educação e do Ensino na Escola. *Revista Horizonte.* 47. Jan/Fev. I – VIII.

Bento, J. O (1992 a)). O corpo na pedagogia do Desporto. *Revista Horizonte.* 50. Jul/Ago. 77-78.

Bents, M; Bents, R. (1990). Percepcions of Good Teaching Among Novice, Advanced Beginner and Expert Teachers. *American Educational Research Association Annual Meeting.* Boston, MA. April 16-20. 1-34.

Berliner, D. (1986). In Pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, Vol 15 (7). 5-13.

Bernstein, B. (1982). A Educação não pode compensar a Sociedade, in S. Grácio & S. Stoer (org.) *Sociologia da Educação II.* Antologia – A Construção Social das Práticas Educativas. Lisboa: Livros Horizonte. 19-31.

Bischoff, J.; Plowman, A & Lindenman, L. (1988). The Relationship of Teacher Fitness to Teacher/Student Interaction. *Journal of Teaching in Physical Education.* Vol 7, nº 2. 142-151.

Bishop, A. J. (1970). Simulating Pedagogical Decision Making. *Visual Education.* 41-43.

Blanco, E. & Pacheco, J. (1991). "O pensamento do Professor. Contributos para a formação dos Professores". In *Ciências da Educação em Portugal.* Situação Actual e

Perspectivas. (Soc. Portuguesa de Ciências da Educação, Ed.) Porto: SPCE/Ed. Afrontamento. 593-601.

Borko, H.; Cone, R.; Russo, N. and Shavelson, R. (1979). Teachers decision-making. En Peterson, P. L. and Walberg, H. J. (Eds.). *Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications*. Berkeley: McCutchan.

Borko, H. & Livingston, C. (1989). Cognition and Improvisation: Differences in *Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers*. American Educational Research Journal: 26 (4) . 473-498.

Borko, H. & Shavelson, R. (1988). Especulaciones sobre la formación del professorado: recomendaciones de la investigación sobre processos cognitivos de los professores. In, L. Villar (Ed.), *Conocimiento, Creecias Y Teorias de los Profesores*. Alcoy: Editorial Marfil. 259-275.

Bourdieu, P.; Passeron, J.C. & Saint-Martin, M. (1982). Linguagem e relação com a Linguagem na Situação Pedagógica, in S. Grácio & S. Stoer (org.), *Sociologia da Educação II*. Antologia – A Construção Social das Práticas Educativas, Lisboa: Livros Horizonte. 117-150.

Brito, M. (1986). *Identificação de Episódios de Indisciplina em Aulas de Educação Física no Ensino Preparatório – Análise do Comportamento de Professores e Alunos*. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.Cruz Quebrada.

Brophy, J.; Evertson, C. (1976). *Learning from Teaching: a Developmental Perspective*. Boston. Allyn & Bacon.

Brophy, J. (1981). A funcional analysis of praise. *Review of Educational Research*. 51, 5-32.

Brophy, J. (1983). Classroom Organization and Management, in D. Smith (ed.). *Essential Knowledge for Beginning Educators*, Washington: AACTE/ECTE. 23-37.

Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In. M. Wittrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). 328-375. New York: Macmillan Publishing Company.

Brousseau, B.; Book, C., & Byers, J. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39 (6), 33-39.

Brownig, D. L. (1987). Ego Development, Authoritarianism, and Social Status: Na Investigation of the Incremental Validity of Loevinger's Sentence Completion Test (Short Form). *Journal of Personality and Social Psychology*. 53. 13-118.

Brunelle, J.; Talbot, S.; Achard, B.; Tousignant, M. & Bérubé, G. (1975). L' Observation Struturée de L'Enseignement de L'Éducation Physique. *Mouvement*. Vol. 10, 4. 195-209.

Buckley, P. K., & Cooper, J. M. (1978). *An etnographic study of na elementary school teacher's establishment and maintenance of group norms*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Toronto.

Burbules, N (1994). *Authority and tragic dimensionof teaching*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association. New Orleans.

Carita, A. e Fernandes, G. (1995). Estratégias de resolução de conflitos na sala de aula – do castigo à cooperação. *Revista Colóquio Educação e Sociedade*. 33-55.

Carita, A. e Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula, como prevenir como remediar?* - Editorial Presença. Lisboa.

Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso Pedagógico em Educação Física – Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa unidade de Ensino*. Universidade Técnica de Lisboa. I.S.E.F. Cruz Quebrada.

Carreiro da Costa, F. (1991ª). Formação Inicial de Professores de Educação Física. Problemas e Perspectivas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1. 21-34.

Calderhead, James, Ed. (1984). *Teachers Classroom Decision-Making*. London: Holt, Rinehart & Winston.

Calderhead, James, Ed. (1987). *Explorig Teachers' Thinking*. London: Cassel.

Capel, S., Leask M. and Turner, T. (1996). *Learning to Teach in Secondary School*. Routledge London. New York.

Charlbon, T. and David, K. (1993). *Managing Misbehaviour in Schools*. Routledge London. New York.

Clark, C. M. (1978). Choice a model for research on teacher thinking. *Paper research series*, 20. I. R.T., Michigan State Univ. East Lansing, Michigan.

Clark, C. & Yinger, R. (1979). "Teachers' Thinking". In *Research on teaching: Concepts, Findings, and Implications*. (P. Peterson & H. Walberg, Eds.) Berkeley: McCutchan. 321-263.

Clark, C. M. (1985). *Thought on the epistemological side effects of conceptual change teaching*. Comments developed for the 1985 meeting of the Invisible College of Researchers on Teaching. Chicago.

Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' Thought Processes. In M: C: Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), 255-296. New York: Macmillan.

Cloes, M.; Vandersmissen, A. & Pieron, M. (sous presse). Analysis of selected class control events by beginning and experienced physical education teachers. Accepted for publication in *the Proceedings of the International AIESEP Seminar «Research on teaching and research on teacher education»*. Nov (1996) Lisbon: Technical University.

Cloes, M.; Demblon, S.; Pirottin, V.; Lendent, M. & Pieron, M. (1998). Caractérisation des incidents de discipline les plus marquants vécus par des enseignants en éducation physique, in *Revue de l'Education Physique*, 38(2): 69-82.

Cone, R. (1978). Teachers decisions in managing student behavior: *A laboratory simulation of interactive decision-making by teachers, paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.*, Toronto.

Cooney, T. (1984). Investigating mathematics teachers beliefs: the pursuit of perceptions, paper presented at *the Fifth International Congress on Mathematical Education*, Adelaide.

Corlett, J. (1996). The Role of Sport Pedagogy in the Preservation of Creativity, Exploration of Human Limits, and Traditional Virtue. *Quest,* vol. 48, (4). 442-450.

Crahay, Marcel (1989). "Variabilité intra-individuelle des conduites d'enseignement et planification des situations". In *Recherches Scientifiques et Formation des Enseignants et des Formateurs.* (Ass. Internationale de Pédagogie Experimentale de Langue Française) Actes du Vlème Congrès International. Caen: AIPELF, 725-734.

Crum, B. (1990a). Shifts in Professional Conceptions of Prospective Physical Education Teachers Under the Influence of Preservice Professional Training. In *R. Telama, L. Laakso, M. Pièron, I. Ruoppila & V. Vihko* (Eds.). Physical Education and Life Long Physical Activity. Jyvaskyala: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, 286-294.

Crum, B. (1993). A Crise de Identidade da Educação Física: Ensinar ou não Ser, Eis a Questão. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7/8, 133-148.

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A frame-work for intervention. *Harvard Educatinal Reviwen*, 56. 18-36.

Curwin, R. L. Mendler, A. N. (1984). High standards for efective discipline. *Eductional Leadership*. 41 (8). 75-76.

Curwin, R. L. Mendler, A. N. (1987). *La Disciplina en Clase* – Organización del Centro y del Aula. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.

Curwin, R. L. Mendler, A. N. (1988). *Discipline with dignity*. ASCD. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria. Virginia.

Darst, P.; Zakrajsek, D. & Mancini, V. (1989?). Analyzing Physical Education and Sport Instruction, Editors. *Human Kineticis Books*. Champaign, Illinois.

De Landsheere, G. (1978). *A Formação dos Docentes Amanhã*. Moraes, Lisboa.

De Landsheere, G. (1982). *La investigacion experimental en education*. Paris: UNESCO.

Denscombe, M. (1985). *Classroom Control* – A Sociological Perspective, London: Allen & Unwin.

Domingos, I. (1995). *Controlo disciplinar na Escola*: processos e práticas. Lisboa: Texto Editora.

Downing, J. H. (1996). Establishing a discipline plan in *elementary physical education, JOPERD.* 67, (6). 25-30, august.

Doyle, W. (1979). Making managerial decisions in classrooms. In D. Duke (ed.), Classroom management (*Yearbook of the National Society for the Study of Education*) Chicago: University of Chicago Press. 42-74.

Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53 (2), 159-199.

Doyle, W. (1984). How Order is Achieved in Classroom: Na Interim report. *Journal of Curriculum Studies*, 16, (3). 259-277.

Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In Wittrock (Ed.): 3rd *Handbook of Research on Teaching.* 392-431. New York: Mac Millan Publishing Company.

Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education.* New York: Mcmillan. 3-24.

Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. In P. Jackson (Ed.): *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association.* New York: Macmillan Publishing Company.

Duarte, A. M. (1992). *Contributo para o estudo das Atitudes dos alunos do Ensino Secundário face à disciplina de Educação Física: o caso da Região do Grande Porto.* Dissertação de Doutoramento. Não publicada. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade do Porto.

Dunkin, M., & Biddle, B. (1974). *The study of teaching.* New York: Holt, Rinehart, Winston (Eds.).

Dunkin, M. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseigement. In *L' art et la Science de l'Enseignement.* Hommage à Gilbert de Landshere, Crahay et Lafontaine (Eds.), Bruxelles, Labor, 39-80.

Elbaz, F. L. (1983). *Teacher Thinking: A study of pratical knowledge.* London: Croom Helm.

Ellsworth, E. (1989). Why doenn't this feel empowering? Working trough the repressive myths of critical pedagogy. *Harvad Educational Review.* 59. 297-324.

Eggleston, J. (1979). Teacher Decision-Making in *the Classroom.* London: Routledge and Kegan Paul.

Emmer, E.; Evertson, C. & Anderson, L. (1981). Synthesis of research on Classroom Management. *Educational Leadership.* 38, (4). 342-347.

Emonts, M. & Pieron, M. (1988). Analyse des Problemes de Discipline dans les Classes d' Education Physique. *Revue de l' Education Physique*. Vol. 28, 1. 33-40.

Ennis, C. (1995). Teachers' Responses to Noncompliant Students: the Realities and Consequences of a Negotiated Curriculum.*Teaching & Teacher Education*. Vol. 11. (5). 445-460.

Escudero Muñoz, J. M. (1986). "El pensamiento del prefesor y la innovación educativa" In *Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones*. (L. VILLAR ANGULO, Ed.) Sevilha: Univ. de Sevilla, 164-184.

Estrela, M.T. (1986). *Une Étude sur l'indiscipline en classe*. Pedagogia – 6. Tese de Doutoramento. Instituto Nacional de Investigação Cientifica. Lisboa.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. Pedagogia – 2. Instituto de Investigação Científica. Lisboa.

Estrela, M. T. (1991). Deontologia e Formação Moral dos Professores. In Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas. *Sociedades Portuguesa de Ciências da Educação*, Lisboa. 581-591.

Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora. Porto.

Estrela, M. T.(org). (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto Editora. Porto.

Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (1982). Effective Management at the begining of the School Year in Junior High Classes. *Journal of Educational Psychology*. 74, (4). 485-498.

Evertson, C. M. (1986). Observation as Inquiry and Method. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition). Macmillan. New York. 162-213.

Evertson, C. M. (1989). Classroom Organization and Management. In Maynard C. Reynolds (Ed). *Knowledge Base for the Beginning Teacher.* 59-68. Oxford: Pergamon Press.

Feiman – Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In W. Robert Houston (Ed), *Handbook of Research on Teacher Education.* New York: MacMillan Publishing Company. 212-232.

Felner, R. & Adan, A. (1989). The school transitional environement project: na ecological intervention and evaluation, in *Price, R.; Cowen, E.; Lorion, R.; Mckay, J.R., 14 ouces of prevention*, Washington; A.P.A.

Fernandez Balboa, J. M. (1990). Helping Novice Teachers Handle Discipline Behaviors, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62. (7). Septembre. 50-54.

Fernandez Balboa, J. M. (1991). Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviors. *Journal of teaching Physical Education.* Vol. 11, (1). Oct. 59-78.

Fernández, I. (1999). *Prevenção de la Violência y Resolución de Conflitos – El Clima Escolar como Factor de Calidad.* NARCEA, S.A. DE EDICIONES. Madrid. España.

Fink, J. & Siedentop, D. (1989). The Devolopment of Routines Rules, and Expectations at the Star of the Scool Year. *Journal of Teaching in Physical Education.* Vol. 8, (3). 198-212.

Fraga, A. (1994). *A Percepção dos Alunos Relativamente ao Processo de Aprendizagem em Educação Física. Estudo Comparativo Realizado em Escolas Secundárias do Litoral e do Interior.* Dissertação de Mestrado. Não publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

Fontana, D. (1985). *Classroom Control.* Leicester & London: British Psychological Society & Methuen Co.

Fontana, D. (1986). La *Disciplina en la Aula - Gestión y Control.* Santillana, S.A. Madrid.

Ghiglione, R.; Beauvois, J.L.; Chabrol, CI. & Trognon, A. (1980). *Manuel d'Analyse de Contenu*. Paris: A. Colin.

Gilly, M. (1984). Psychosociologie de l'Éducation, in S. Moscovici (dir.). *Psychologie Sociale*. Paris: PUF. 473-494.

Gimmeno, J. (1983). «El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores», *Educación y Sociedad*, (2). Akal. 50-75.

Gimmeno, J. (1988). *El curriculum: uma reflexión sobre la prática.* Madrid: Morata.

Gomes, A. P. (1992). O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In A. Nóvoa (Ed), *Os Professores e a sua Formação*, Publicações Dom Quixote, I.I.E., Lisboa. 95-114.

Gonçalves, C. (1993). *Etude de la pensée des élèves sur le processus de formation en Education Physique*. Comunicação apresentada no Seminário AIESEP "La formation des enseigenants à une partique réflexive en Education Physique". Quebec: Trois Rivières.

Gonçalves, C. (1998). *Relações entre Características e Crenças dos Alunos e os seus Comportamentos nas Aulas de Educação Física.* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Não publ. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Cruz Quebrada.

González, M. T (1993). "Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas". In joaquín Sállan & Serafin Marcos (Coords.), *Organización Escolar*. Barcelona: PPU. 159-191.

Good, T.; & Broph, J. (1983). Student and Teacher Perceptions: a Review of Five Position Papers, in J.M. Levine & M.C. Wang (eds.). *Teacher and Student Perception: Implications for Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 125-139.

Good, T.; & Broph, J. (1984). *Looking in classroom*. New York: Harper & Row Publishers.

Good, T.; & Broph, J. (1986). School Effects. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition). Macmillan. New York. 557-620.

Good, T.; Brophy, J. (1994). Management I: Preventing Problems Looking in *Classroom* (6th Edition) Michigan State University. 128-158.

Gotzen, C. (1986). *La Disciplina en la Escula*. Coleccion Psicologia. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.

Graber, K. (1991). Studentship in Preservice Teacher Education: A Qualitative Study of Undergraduates in Physical Education. *Research Quarterly for Exercice and Sport*. 62. 41-51.

Graça, A. B. (1991). *O Tempo e a Oportunidade para Aprender o Basquetebol na Escola: Análise de uma Unidade de Ensino com alunos do 5º Ano de Escolaridade*. Dissertação apresentada às Provas de Aptidão Pedagógica e de Capacidade Científica. Não publ. FCDEF – UP. Porto.

Graça, A. B. (1997). *O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Porto.

Graham, G. & Heimerer, E. (1981). Research on teacher effectiveness. A summary with implications for teaching. *Quest,* 33, (1). 14-25.

Graham, G. (1992). *Teaching Children Physical Education*: becoming a Master Teacher, Champaign, IL, Human Kinetics Books.

Grawitz, M. (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. 6 ème ed. Paris: Dalloz.

Green, T. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill.

Greenfield, T. B. (1985). "Theories of educational organization: a critical perspective". Husen, T. and Postleth W. (orgs). *International Enciclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press. Vol.9.

Gruneberg, M. M. (1979). *Understanding job satisfaction*. London: MacMillan.

Halkes, R. and Olson, J. K. (eds.) (1984). *Tescher Thinking*. Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.

Hamachek, D. E. (1981). *Encuentros com el yo*. México, Interamericana.

Hardy, C. (1996). *Student misbehaviour and teacher response in physical education lessons as perceived by students and teachers*. Book abstracts of the International AIESEP Seminar "Research on teaching and research on teacher education", Lisbon, Techical University. - 47.

Hammersley, M. & Woods, P. (1984) (eds.). *Life in School* – Sociology of Pupil Culture (2ª ed.), Milton Keynes: Open University Press.

Harris, A. y Reid, J. B. (1981). The consistency of a class of coercive child behaviors across school settings for individual subjects. *Journal of Personality and Social Phychology*. 9. 219-227.

Hellison, D. R. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. IL: Human Kinetics.

Henkel, S. A. (1986). *Development of na Inventory for Recording Pupil Control Techniques Used By Elementary School Physical Educators*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of – Doctor of Philosophy (Physical Education). UNIVERSITY OF WISCONSIN – MADISON.

Henkel, S. A. (1991). Teachers' Conceptualization of Pupil Control in Elementary School Physical Education. *Research Quarterly for Exercice and Sport*. Vol. 62. (1). 52-60.

Hoffman, S. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*. 11 (2), 228-239.

Hoffman, S. (1983). Clinical diagnosis as pedagogical skill. In T. Templin & J. Olson (Eds.). *Teaching in Physical Education*. Champaign: Human Kinetics.

Housner, L., & Griffey, D. (1985). Teacher Cognition: Differences in Planning and Interactive Decidion Making Between Experienced and Inexperienced Teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 56, (1). 45-53.

Ignatovich, F. A. et al. (1979). Values/Belief patterns of teachers and those administrators engaged in attempts to influence teaching, *ERIC ED*. 181.007.

Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino – Um Modelo Sistémico de Elaboração dos Programas Escolares*. Biblioteca do Educador. Lisboa – Livros Horizonte.

Januário, C. (1992). *O Pensamento do Professor: Relação Entre as Decisões Pré-Interactivas e os comportamentos Interactivos de Ensino em Educação Física.* Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Januário, C. (1994). A Influência da Experiência Profissional nas Decisões Pré-Interactivas e no Comportamento Interactivo de Ensino. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXVIII; 1, 61-78.

Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Livraria Almedina – Coimbra.

Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Joyce, B. (1980). Toward a theory of information processing in teaching. *Research Series*. 76, I. R. T. Michigan State University East Lansing.

Jones, V. (1996). *Classroom Management Handbook of Research on Teacher Education* (2nd). 503-515. New York.

Kagan, D. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Eductional Research*, 60 (3), 419-469.

Kounin, J. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston (reiprm 1977, N.Y.: Robert E. Krieger).

Lagree, J. – C. (1986). L'École, Univers de Socialization, in Actes du Colloque Les Jeunes, L'École, La Société. *À la Recherche de Voies Nouvelles, Grenoble*: CRDP. 35-41.

Lamborn, S. D.; Mounts, S.; Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgente and Neglectfull Families. *Child Development*, 62. 1049-1065.

Lawson, H.; Lawson, B., & Stevens, A. (1982). Meanings and functions attributed to elementary physical education. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*. 48, (4). 3-6.

Lawson, H. (1991[a]). Future Research on Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education.* 10. 229-248.

Lawson, H. A. (1991b). Three Perspectives on Induction and a Normative Order for Physical Education. *Quest.* Vol. 43, (1). 20-36.

Larsson, S. (1983). «Paradoxes in teaching», *Instructional Sciences*, Vol. 12. 355-365.

Lee, Martin. (1985). From Rivalry to Hostility Among Sprts Fans. *Quest.* Vol. 37, (1). 38-49.

Lefevre, P. (1994). Les Classes Difficiles. *EPS.* nº 248, Juillet-Août. 33-36.

Lienard, G. & Servais, E. (1982) – A Transmissão Cultural: Estratégias das Famílias e Posição Social, in S. Grácio & S. Stoer (org). *Sociologia da Educação II.* Antologia – A Construção Social das Práticas Educativas. Lisboa: Livros Horizonte. 79-99.

Locke, L.; & Woods, S. (1982). Teacher enthusiasm. *Journal of teaching in Physical Education*, 1, (3). 3-14.

Locke, L. (1995). An Analysis of Prospects for Changing Faculty Roles and Rewards: Can Scholarship Be Reconsidered? *Quest* Vol. 47, (4). 507- 523.

Lopes, V. P. (1997). *Análise dos Efeitos de Dois Programas Distintos de Educação Física na Expressão da Aptidão Física, Coordenaçaõ e Habilidades Motoras em Crianças do Ensino Primário.* Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Porto.

Lowyck, J. (1988). Pensamientos y rutinas del profesor: una Bifurcación?. In *Villar Angulo*.121-132. Editorial Marfil, S.A. España.

Magalhães, O. (1989). A Causa das Coisas. Indisciplina e Escola. *Aprender*, Vol. 9. 39-43.

Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del Professor.* Ediciones CEAC, S.A. Barcelona – Espanha.

Marcelo, C. (1992). A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação,* Publicações Dom Quixote, I.I.E., Lisboa. 53-75.

Mars, H. V. (1989). Effects of Specific Verbal Prise on Off-Task Behavior of Second-Grade Students in Physical education. *Journal of Teaching in Physical Education,* Vol. 8. 162-169.

Mars, H.; Darst, P.; Vogler, E. & Cusimano, B. (1995). Research Note – Novice and Expert Physical Education Teachers: Maybe They Think and Decide Differently... But do They Behave Differently? *Journal, of Teaching in Physical Education,* Vol. 14, (3). 340-347.

Marshall, J. (1984). Punishment and moral education, *Journal of Moral Education.* 13 (2), 83-89.

Martín, R. S. (1991). El Deporte Ritualizado y su Importancia en la Formación de la Identidad. *Apunts Educació Física i Esports*. 26. 77-81.

Martins, A. (1988). Problemática da Formação Contínua de Professores no Contexto da Reforma do Sistema Educativo. *Educação*, 1, (3). 99-107. Universidade do Minho.

Martinek, T. & Hellison, D. (1997). Service-Bonded Inquiry: The Road Less Traveled. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol, 17. 107-121.

Martinek, T. (1996). Why Kids Participate in Physical Education. Comunicação apresentada em *AIESEP International Seminar*. Lisbon.

Matos, Zélia; Gomes, Paula; Graça, Amândio & Queirós, Paula (1991) "A valorização dos problemas em situação de estágio pedagógico – Preocupações dos estudantes-estagiários e formadores". In *As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva*. Vol.1 (J.BENTO & A. MARQUES, Eds.) Universidade do Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. 359-367.

Matos, M. G. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola.* Faculdade de Motricidade Humana – Serviço de Edições. Cruz Quebrada – Lisboa.

McCutcheon, G. & Jung, B. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory into practice*, 29 (3). 144-151.

Meadows, S. (1986). *Understanding Child Development*. London: Hutchinson.

Mehan, H. (1980). The competent student. *Antropology and Education Quarterly*. Vol 11, (3). 131-152.

Mendes, F. E. (1995). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física no 6º Ano de Escolaridade* – Contributo para o Estudo dos Comportamento de Indisciplina do Aluno e Análise dos Procedimentos de Controlo Utilizados pelo Professor. Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Porto.

Mialaret, G. (1981). *A Formação de Professores*. Liv. Almedina, Coimbra .

Miller, C. (1984). Building self-control- discipline for young children. *Young Children*. 40 (1), 15-19.

Mitchell, M. (1993). Linking Teacher Educators, Knowledge, and the Quality of Pratice in Schools. *Journal of Teaching in Physical Education*. 12, (4). 399-412.

Mitzel, H. (1960). Teacher effectiveness. In C. Harris (ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (3 rd ed.). New York: McMillan.

Morales, F. (1981). *Metodologia y Teoría de la Psicología*. UNED. Madrid.

Morrison, A. & Intyrc, D. (1975). *L'étude du Comportement des Enseignants*. Librairie, Armand Colin. Paris.

Moser, D. (1971). Good discipline is a product of good teaching. *Journal of Health, Physical Education, and Recreation*. 42 (6). 23.

Mosston, M. (1991). Las Tres Erres para los Professores: Reflexionar, Refinar, Revitalizar. *Apunts: Educació Física i Esports*. 24. 39-44.

Morton, T. (1987). Childhood agression in the context of family interaction en *Childhood Agression and Violence*. Editado por: Crowell, D., Evans, I. M. y O'-Donnel, C.R. Plenum Press, Nueva York.

Mucchielli, R. (1975). *Le Questionnaire dans l' enquête psycho-sociale* (trad. Port.: O Questionário na Pesquisa Psicossocial. São Paulo: Martins Fontes, 1978).

Mucchielli, R. (1979) *L' Analyse du Contenu des Documents et des Communications*. Paris: Ed. PSF.

Nérici, E. G. (1960). *Didáctica – Uma Introdução*. S. Paulo. Atlas.

Neubauer, E. C. (1986). Labeling Process and Its Effect on Teachers' Interactions with Emotionally Disturbed Children. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Francisco, CA, April 16-20, 1986).

Nizet, J. (1984). *Violence et Ennui: Malaise au Quotidien dans les Relations Professeurs-Élèves*. Paris. PUF.

Nóvoa, A. (1989). Os Professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão? *I.S.E.F.*, U.T.L.

Nóvoa, A. (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In. A.Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor 3.* Colecção Ciências da Educação. Porto Editora. 9-32.

Kounin, J. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Wiston. (reimp. 1977, N.Y.: Robert E. Krieger).

O'Sullivan, M. & Dyson, B. (1994). Rules, Routines, and Expectations of 11 High School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education,* 13 (4). 361-364.

Oliveira, M. T. (1993). *O Padrão de Reacção dos professores de Educação Física aos comportamentos de indisciplina dos alunos.* Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. U. P. Porto.

Olowv, A. A. (1983). Relating child-rearing technique to the chil's self concept in *Early Child Development and Care,* 11 (2). 131-143.

Orberg, A. (1984). Construct Theory as a Framework for Understanding Action Research. *Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.*, New Orleans.

Pacheco, J. A. (1993). *O Pensamento e a Acção do Professor em Formação*. Tese de Doutoramento. U. M. Braga.

Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto Editora. Porto.

Pajares, M. F. (1992). Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 62 (3), 307-332.

Patterson, P. (1990). Descriptive Analysis of Nonspecialist Elementary Physical Education Teachers Curricular Choices and Class Organization. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol. 9 (4). 284-293.

Patton, G. D. (1981). *Developing Student Discipline Models for Vocational Classroom Usage: A Theoretical Basis*. McGill Universirty, Monterreal (Quebec) Faculty of Education.

Patrício, M. (1998). A Formação dos Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo. *Educação,* 1, (1). 147-166. Universidade do Minho.

Patrício, M. (1989). Traços Principais do Perfil do Professor do ano 2000. *Inovação,* 2, (3). I. I. E., Lisboa.

Perrenoud, P. (1986). Das diferenças Culturais às Desigualdades Escolares: A Avaliação e a Norma num Ensino Indiferenciado. In L. ALLAL., J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Eds.) *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Liv. Almedina, 27-73.

Perron, J. & Downey, P. (1993). *Praticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Pedagógicas*. Lisboa. Publicações D. Quixote.

Perron, J. & Downey, P. (1997). Management Techniques Used by High School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol 17. 72-84.

Pereira. B. et al. (1996). "O 'bullying' nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema", in Actas do *2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia da Universidade do Minho*. Braga.

Perrenoud, P. (1982). A Herança Cultural, in S. Grácio & S. Stroer (org). *Sociologia da Educação II*. Antologia – A Construção Social das Práticas Educativas. Lisboa: Livros Horizonte. 33-41.

Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (1998). *Análise de Dados para as Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo, Lda. Lisboa.

Peterson, P. and Clark, C.M. (1978). «Teachers' reports of their cognitive processes during teaching», *American Educational Research Journal*. 15. 555-565.

Peterson, P. & Swing, S. (1982). Beyond time on Task: Students' reports of their thought processes during classroom instrution. *The Elementary School Journal of Educational Psychology*. 74, (4). 535-547.

Pieron, M. (1984). *Pedagogie des Activites Physiques et Sportives Methodologie et Didactique*. Institut Superieur d'Education Physique. Université de Liège.

Pieron, M. (1986). Enseignement des Activités Physiques et Sportives – *Observation et Recherche*. Université de Liége, Faculté de Médicine. Liège.

Pieron, M. & Cloes. M. (1989). Identification des Comportements Enthousiastes de L'Enseignant Perçus par des Eleves Lors de Seances D'Education Physique. *Revue de l'Education Physique*. Vol. 29, (1). 7-16.

Pieron, M. e Brito, M. (1990). Analise d'incidents d'indiscipline survenant dans des classes de l'enseignement preparatoire (10-12 ans). In J. Duran, J. Hernandez & L. Ruiz (Eds.),

Humanismo Y nuevas tecnologias en la educacin fisica y el deporte. Madrid: INEF. 113-117.

Pieron, M. e Costa, J. (1992). El Entusiasmo Del Professor en las Clases de Educación Física. *Apunts: Educació Física i Esports*. 27. 12-16.

Pieron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Moticidade Humana. Serviço de Edições. Cruz Quebrada Lisboa.

Pieron, M. & Cloes, M,; Demblon, S.; Pirottin,V. (1998). Caractérisation des incidents de discipline les plus marquants vécus par des enseignants en Éducation Physique. *Revue de l'Education Physique*. Vol. 38, (2). 69-82.

Pimentel, J. N. (1993). *Estudo das Condições de Aprendizagem Motora em Alunos de diferentes níveis de Habilidade do 5º 8º e 11º anos de Escolaridade*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física. Universidade do Porto. Porto.

Placek, J. (1984). A Multi-Case Study of Teacher Planning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 4. 39-49.

Posti, M. (1979). *Observation et Formation des Enseignants*. Paris: P.U.F. (tr. port.: Observação e Formação de Professores. Coimbra: Almedina, 1979).

Postic, M. & De Ketele, J. (1988). *Observer les situations educatives*. Paris: PUF.

Posti, M. (1990). Motivations Pour le Choix de la Profission d'Enseignant. *Revue Française de Pedagogie*. 91. 25-36. INRP. Paris.

Powell, R. & Birrel, J. (1992). *The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teacher*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Asscіation, San Francisco.

Richardson, V. (1996). The role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed.). 102-115. New York: Simon & Schuster Mac Millan.

Robinson, W. P. & Tayler, C. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. *Análise Psicológica.* 1 (V). 105-113.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rosado, A. (1990). A Indisciplina nas Classes de Educação Física. *Revista Horizonte*. Vol III, 38. 47-55.

Rosado, A. (1995). *Educação Física e Desenvolvimento Pessoal e Social*- Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada. Lisboa.

Rosado, A. (1998). *Nas Margens da Educação Física e do Desporto*, Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada. Lisboa.

Rosen, L. A.; O'Leary, S. A; Joyce, S. A.; Conway, G. & Pfiffner, L. J. (1984). The Importance of Prudent Negative Consequences for Maintaining the Appropriat Behavior of Hyperactive Students. *Journal of Abnormal Child Phychology*. Vol 12. (4). 581-604.

Russo, N. (1978). *The effects of student characteristics, educational beliefs and instructional task on teachers preinstructional decision in reading and math.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles.

Rutter, M. et al. (1980). *Fifteen Thousand Hours, Somerset*: Open Books.

Sá, C. M. (1994). *Representações da Actividade Profissional em Estudantes de Educação Física do Ensino Superior Politécnico*. Tese de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. F.M.H. Lisboa.

Sacristán, J. G. (1996). *El Curriculum: una reflexión sobre la prática.* Ediciones Morata, S.L. Madrid.

Salvador, J. M. (1991). *El professor y el autoconcepto de sus alunos. Teoria y prática.* Madrid, Escuela Española.

Sampaio, D. (1996). *Voltei à Escola.* Editorial Caminho, S.A, Lisboa.

Sampaio, D. (1998). *Vivemos Livres Numa Prisão.* Editorial Caminho, S.A, Lisboa.

Sanford, J. P. & Evertson, C. M. (1981). Classroom Management in a low SES Junior High: Three case studies. *Journal of teacher Education.* 32 (1), 34-38.

Santos, F. (1996). Atitudes e Crenças dos Professores do Ensino Secundário – Satisfação, Descontentamento e Desgaste Profissional. *Instituto de Inovação Educacional.* Ministério da Educação. Lisboa.

Sarmento, P.; Veiga, A.L.; Rosado, A.; Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto,* (2ª edição) – Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.

Sarmento, P. (1992). Aspectos da Formação de um Treinador. *Horizonte.* 50. 67-70.

Schutz, R W. & Gessaroli, M. E. (1987). The analysis of repeated measures designs involving multiple dependent variables. *Research Quarterly for Exercise and Sport.* 58 (2). 132-149.

Serafini, Ó. (1991). *Analisis cuantitativo de las creencias: una proposta global.* Braga: U.Minho. (policopiado).

Shavelson, R. J. (1976). Teachers Decision Making. En Gage, N. L. (Ed): *The psychology of teaching methods.* Vol. 78, (1). National Society for the Study of Education Yearbook.

Shavelson, R. J., & Evertoson, C. M. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgment, decisions, and behavior. *Review of Educational Research.* 51 (4), 455-498.

Shavelson, R. J., and Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. *Review of Educational Research.* 51 (4). 455-499.

Shavelson, R.J., & Stern, P. (1983). «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas», em Gimeno, S. J. e Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoria y su práctica,* Madrid, Akal. 372-419.

Sherman, L. (1975). An Ecological Study of Glee in a Nursery School. *Child Development.* 46. 53-61.

Shulman, L. S. and Elstein, A. S. (1975). «Studies of Problem Solving, Judgment, and Decision Making: Implication for Educational Research», em KERLINGER, F. N. (Ed): *Review of Research in Education,* Illinois Peacock, Publishers, Inc. 3-41.

Shulman, L. (1986). "Paradigms and research programs in the study of teaching: A comtemporary perspective". In *Handbook of Research on teaching.* 3rd ed. (M. Wittrock, Ed.) New York: Macmillan. 3-36.

Slee, R. (1995). *Changing Theories and practices of discipline.* London: The Falmer Press.

Siedentop, D. Tousignant, M.; & Paper, H. (1982). *Academic Learning Time in Physical Education: 1982 coding manual.* Columbus. Ohio State University.

Siedentop, D. (1983). Developing Teaching Skills in *Physical Education.* (2nd ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. & Fink, J. (1989). The Development of Routines, Rules, and Expectations at the Start of the School Year. *Journal of Teaching in Physical Education.* Vol. 8, (3). 198-212.

Siedentop, D. (1990). Commentary: The World According to Newell. *Quest.* 42, (3). 315-322.

Siedentop, D. (1991). *Development teaching skills in phisical education* (3rd ed). Mountain View, C A: Mayfield.

Simões, J. F. (1988). Organizar a Escola Para o Sucesso Educativo. In. *GEP – ME: Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*, Lisboa. 107-136.

Smith, D. (1983) (ed.). Essential Knowledge for Beginning Educators, Washington D. C.: *American Association of Colleges for Teacher Education.*

Smith, P. K. y Thompson, D. (1991). *Pratical Approaches to Bullying.* David Fulton Publishers. London.

Solmon, M., Worthy, T., Lee, A. & Carter, J. (1990). Teacher Role Identity of Student Teachers in Physical Education: Na Interactive Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education.* 10. 188-209.

Sousa, T. B. (1996). *Efeitos de uma Acção de Formação em Educação Física nas Crenças e nas Práticas de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e nas Atitudes dos Alunos Face à Escola e às Actividades Físicas.* Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho – Braga.

Spodek, B. and Rucinski, E. A. (1984): A Study of Early Childhood Teacher Beliefs: Primary Teacher. *Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.*, New Orleans.

Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1985). *The teacher perspectives project*: Final report. Madison: Wisconsin Center for Education Research.

Tajfel, H. (1983). *Grupos Humanos e Categorias Sociais* (vol.2), Lisboa: Livros Horizonte.

Tannehill D. & Zakrajsek, D. (1993). Student attitudes towards physical education: a multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol. 12, (3). 78-84.

Tattum (1982). *Disruptive Pupils in School Units*. Wiley & Sons. New York.

Taylor, J. L. (1978). *Curbing Discipline Problems Through Physical Education*, JOPERD. 29-30.

Templin, T., Woodford, R. & Mulling, C. (1982). On Becoming a Physical Educato: Occupational Choice and the Anticipatory Socialization Process. *Quest*. 34, 119-133.

Tousignant, M., & Brunelle, J. (1982). Les courants de recherche en enseignements de l'Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education.* 8, (1). 63-67.

Tuckwell, N. (1980). *Content Analysis of Stimulated Recall Protocols.* Occasional Paper, Technical Report – 80-2-2. Center for Research in Teaching, Faculty of Education, University of Aberta.

Veenman, S. (1984). Percived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*. 54. 143-178.

Veenman, S. (1984). El proceso de llegar a ser profesor: Un análisis de la formatión inicial. In *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. (A.Villa Sanchez, Coord.) Madrid: Narcea. 39-67.

Visauta, V. (1997). *Análisis Estadístico con SPSS para Window.* McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U. Vol. I e II. Madrid.

Vogler, W. E. & French, R. W. (1983). The Effects of a Group Contingency Strataegy on Behaviorally Disorderd Students in Physical Education. *Research Quarterley for Exercise and Sport*. Vol 54, (3). 273-277.

Vera Villa, J. (1988). *La crísis de la funcion docente*. Valencia: Promolibro.

Wahlstrom, M., Reagan, E. M. and Jones, L.L. (1982). *Teacher Beliefs and Assessment of Student Achievement*. En Leithwood, K. A., et al.: Studies in Curriculum Decision Making. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

Westmacott, E. Y. & Cameron, R. J. (1982). *Behaviour Can Change* (2ª ed). Hampshire: Globe Education Mac Millan Education.

Weinstein. C. E. & Mayer R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition). 315-325.

White, A. G. & Bailey, J. S. (1990). Reducing Disruptive Behavior of Elementary Physical Education Students and Sit and Watch. *Journal of Applied Behavio Analysis*. 23, (3). 353-359.

Wilson, J. (1977). *Philosophy and practical education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Wilson, J. (1981). *Discipline and Moral Education*: A Survey of Public Opinion and Understanding. Windson: NFER – Nelson.

Wittrock, M. (1986). Students'thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*, (3rd Ed.). New York. 297-314.

Woods, P. (1985). *The Teacher Role and the Production of Conflict*. Teacher Skills and Strategies. The Falmer Press – London.

Woods, P. (1987). – Social Interaction in the Classroom: the Pupils Perspective, in E. Decorte, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (eds.). Learning and Instruction – *European Research in na International Context* (Vol.1). Oxford: Pergamon Press. 217-228.

Yinger, R. (1987). Learning the Language of Practice. *Curriculum Inquiry*. 17. 293-318.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora. Porto.

Zeichner, K. & Tabachnick, B. R. (1983). Alternative Paradigmes of Teacher Education. *Journal of teacher Education.*

Zeichner, K. & Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginnig teachers. *Journal of Education for Teaching.* 11. 1-25.

ANEXO I
(ENTREVISTA)

ANEXO 1

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Nota: *Esta entrevista, é absolutamente confidencial.*
Nome:
Idade: Sexo:
Licenciatura:
1 – Qual é a sua concepção sobre o papel que a Ed. Física deve desempenhar no currículo Escolar?

2 – Diga, face à sua experiência profissional, se considera a indisciplina um problema da aula ou um problema mais geral?

3 – Indique de que forma é que o aluno manifesta actos de "indisciplina" na aula de E. F?

4 – Diga quais as suas preocupações para assegurar uma boa gestão de aula?

5 – Que estratégias de prevenção da indisciplina utiliza para uma boa organização da sua aula?

6 – Indique obstáculos que no seu entender, possam prejudicar um bom controlo disciplinar dos alunos?

ANEXO.2

GUIÃO DA ENTREVISTA

Finalidades gerais:

- Identificar como é que o professor de Educação Física operacionaliza o construto "Indisciplina" e "Educação Física".
- Avaliar se este construto é ou não valorizado, numa perspectiva prática, na didáctica da aula de E. F.
- Detectar tarefas e ou procedimentos favoráveis à promoção do controlo disciplinar na sala de aula.
- Detectar obstáculos à prevenção do controlo disciplinar dos alunos.

BLOCOS	OBJECTIVOS	QUESTÕES
I Operacionalização dos conceitos Ed. Física e "indisciplina"	Importa detectar: - O entendimento que o professor tem dos conceitos referidos	1 – Qual a sua concepção sobre o papel que a Ed. Física deve desempenhar no currículo escolar? 2 – Diga, face à sua experiência profissional, se considera a indisciplina um problema da aula ou um problema mais geral?
II Formas de manifestação da "indisciplina" na sala de aula/ginásio	Importa identificar: - Se tem presente de que forma este constructo se projecta através do aluno, na prática diária da aula de Ed. Física.	3 – Indique de que forma é que o aluno manifesta actos de "indisciplina" na aula de Ed. Física?
III Procedimentos ou tarefas que ajudem à promoção do controlo disciplinar na aula.	Importa saber: - Se reconhece existirem tarefas, actividades ou procedimentos, que possam ser significativos, na promoção do controlo disciplinar dos alunos.	4 – Diga quais as suas preocupações para assegurar uma boa gestão de aula? 5 – Que estratégias de prevenção da indisciplina utiliza, para uma boa organização da sua aula?
IV Obstáculos à prevenção do controlo disciplinar.	Importa saber: - O que sugere como elementos impeditivos à prevenção do controlo disciplinar na sala de aula.	6 – Indique obstáculos que, no seu entender, possam prejudicar um bom controlo disciplinar dos alunos?

ANEXO 3

ANÁLISE DA ENTREVISTA

CARACTERÍSTICAS INERENTES ÀS CRENÇAS DOS PROFESSORES

1ª QUESTÃO

1- Qual é a sua concepção sobre o papel que a E.F deve desempenhar no currículo escolar?

O entrevistado apresenta como finalidades para a E.F:

1.1 – Gosto pelas actividades físicas – O entrevistado refere indicadores relativos à promoção do gosto e à mobilização do aluno para a prática desportiva, tais como: o incentivar para a prática de actividades desportivas, aumentar o gosto pelas actividades físicas.

1.2 – Desenvolvimento de capacidades – O entrevistado refere indicadores relativos ao desenvolvimento de capacidades, tais como: no domínio cognitivo e intelectuais, no domínio sócio-afectivo e motivacionais, e no domínio das aptidões físicas.

1.3 – Promoção da saúde – O entrevistado refere indicadores relativos à E.F. como meio de promoção da saúde e bem estar físico, tais como: gosto pela prática da E.F, faz bem à saúde, hábitos e aptidões, a pessoa sente-se melhor.

1.4 – Promoção de valores – O entrevistado refere indicadores relativos à promoção dos valores morais, éticos e cívicos, tais como: o espírito de solidariedade, o saber reconhecer a derrota, o respeito pelo adversário, etc.

1.5 – Promoção de aprendizagens – O entrevistado refere indicadores associados ao facto dos alunos alcançarem ou não as metas de aprendizagens específicas (motoras, cognitivas, sociais, hábitos de higiene), e preparação para a vida, abrir horizontes.

2ª QUESTÃO

2 – Face à sua experiência profissional, como considera a indisciplina um problema da aula ou um problema mais geral?

O entrevistado refere indicadores sobre os problemas de indisciplina:

2.1 – Problema da aula relativos aos alunos – O entrevistado refere indicadores relativos à falta de hábitos, de interesses e regras disciplinares e à chamada de atenção dos alunos ao professor.

2.2 – Problema de aula relativo aos professores – O entrevistado refere indicadores associados à desmotivação pela prática da E.F, aos problemas de planeamento do professor, à relação professor/aluno (empatia) e aos problemas de promoção académica do professor.

2.3 – Problema mais geral – O entrevistado refere indicadores relativos à ausência de valores e regras sociais, a problemas sócio-económicos e à falta de apoio familiar e meio envolvente.

3ª QUESTÃO

2– De que forma é que o aluno manifesta actos de "indisciplina" na aula de E.F.?

O entrevistado refere como indicadores de comportamento de indisciplina:

3.1 – Comportamentos relativos aos colegas – O entrevistado refere indicadores associados ao facto dos alunos manifestarem comportamentos de indisciplina a nível da agressão física aos colegas, da agressão verbal aos colegas, o facto de ser grosseiro, de originar conflito entre os colegas, fazer agressões gestuais e pôr em risco a segurança dos colegas.

3.2 – Comportamentos relativos ao professor – O entrevistado refere que o aluno indisciplinado dá respostas inadequadas ao professor, dirige-se ao professor de forma insultuosa, não colabora nas tarefas propostas e não respeita as regras estabelecidas.

3.3 – Comportamentos relativos ao material – O entrevistado refere aspectos relacionados com o mau comportamento do aluno dirigido ao material: destroi o material, má utilização do material, não respeita o material dirigido à actividade.

QUESTÃO 4

4 – Quais as preocupações do professor para assegurar uma boa gestão de aula?

O entrevistado refere como preocupações mais relevantes:

4.1 – Planeamento e prevenção da actividade – O entrevistado refere indicadores referentes à prevenção de situações de indisciplina adequadas à actividade da aula, à boa planificação das aulas e à preocupação de estabelecer uma boa motivação dos alunos.

4.2 – Prática efectiva da aula – O entrevistado refere indicadores relativos à promoção do desenvolvimento de uma boa aula tais como: O bom clima entre o professor/aluno, o controlo da prática dos alunos, o não gastar tempo em situações de espera, o iniciar e o acabar a aula a horas, o ser claro e breve nas explicações, o realizar demonstrações, o evitar tempos mortos na aula, a boa colocação do professor.

QUESTÃO 5

5 – Que estratégias de prevenção da indisciplina utiliza para uma boa organização da sua aula?

O entrevistado apresenta como estratégias de prevenção:

5.1 – Planeamento e prevenção da indisciplina – O entrevistado refere indicadores relativos ao planeamento da aula e à prevenção da indisciplina tais como: Estabelecer regras de conduta, estabelecer tarefas que tenham a ver com o envolvimento

dos alunos, planear a aula estabelecendo bem os objectivos, utilizar feedbacks, a auto-avaliação e a relação professor/aluno.

5.2 – Alunos em prática efectiva de aula – O entrevistado refere indicadores associados à formação de grupos na turma, ao estabelecimento de rotinas (paragem, formação de filas etc.) ao estabelecimento de sinais de organização (ouvir informação, reünir rapidamente, montagem de material), à colocação correcta do professor perante a turma, ao evitar tempos de transição, à colocação da turma em U para dar informação, o evitar tempos de espera.

QUESTÃO 6

6 – Indique os obstáculos que no seu entender, possam prejudicar o controlo disciplinar dos alunos?

O entrevistado apresenta como obstáculos para o controlo disciplinar:

6.1 – Aspectos ligados com o professor – O entrevistado refere como indicadores relativos aos aspectos ligados com o professor tais como: o clima relacional entre o professor/aluno, a indiferença do professor perante a indisciplina, a falta de motivação dos alunos, a falta de implementação de regras e normas, a má posição perante todos os alunos da turma, o não saber o nome dos alunos, e a má organização e gestão das faltas de conhecimento dos alunos relativamente às diferenças de aprendizagem e de relacionamento.

6.2 – Condições espaciais e materiais – O entrevistado refere-se a estas condições como a má disposição do material didáctico, turmas numerosas, más instalações desportivas (inadequadas) falta de material para as aulas ricas e variadas, às interrupções frequentes das aulas, e às várias turmas a funcionarem no pavilhão ao mesmo tempo.

6.3 – Condições socio- económicas e familiares – O entrevistado refere-se a estas condições como o meio sócio- económico do aluno e ao meio familiar positivo ou negativo do aluno.

ANEXO 4

Índices de Fidelidade Intra Observador da Entrevista Realizada aos Professores

Instrumento: Entrevista	%
Sistema de análise da Entrevista na globalidade da Questão das Crenças sobre as finalidades da E.F.	87
Dimensões:	
- Atitude favorável à prática	91
- Desenvolvimento de capacidades	89
- Promoção de valores	80
- Promoção da saúde	89
- Promoção de aprendizagens	88
Categorias:	
- Aumentar o gosto pelas actividades Físicas	90
- Incentivar para a prática da activ. Desportiva	91
- Desenvolvimento das capac. Cognitivas	86
- Desenvolvimento das capac. Sócio-afectivas	89
- Desenvolvimento das capacidades Físicas	90
- Promoção Valores	80
- Promoção do bem Estar Físico	88
- Promoção de hábitos e Aptidões	90
- Metas de Aprendizagem	87
- Preparação para a Vida	91

Indices de fidelidade intra observador ao nível global, das dimensões e categorias da Questão sobre as Crenças dos professores relativas à Educação Física.

ANEXO 5

Índices de Fidelidade Intra Observador da Entrevista Realizada aos Professores

Instrumento: Entrevista	%
Sistema de análise da Entrevista na globalidade da Questão das Crenças sobre as causas da indisciplina	94
Dimensões:	
- Problemas da aula relativamente aos alunos	93
- Problemas da aula relativamente aos professores	96
- Problemas mais gerais	92
Categorias:	
- Falta de hábitos e regras disciplinares	94
- Chamar à atenção do professor	92
- Desmotivação pela prática da Ed. Física	97
- Problemas de Planeamento do Professor	93
- Problema relacional professo/aluno	95
- Problema de formação académica do prof.	96
- Ausência de valores e de regras sociais	91
- Falta de apoio familiar e meio envolvente	92

Indices de fidelidade intra observador ao nível global, das dimensões e categorias da Questão sobre as Crenças dos professores relativas às Causas da Indisciplina

ANEXO 6

Índices de Fidelidade Intra Observador da Entrevista Realizada aos Professores

Instrumento: Entrevista	%
Sistema de análise da Entrevista na globalidade da Questão das Crenças sobre as formas como o aluno manifesta os comportamentos de indisciplina	94
Dimensões:	
- Comportamentos dirigidos aos colegas	90
- Comportamentos dirigidos ao professor	96
- Comportamentos dirigidos ao material	92
Categorias:	
- Agressão física aos colegas	94
- Agressão verbal aos colegas	86
- Ser grosseiro	88
- Agressões gestuais	93
- Conflitos entre colegas	87
- Põe em risco a segurança dos colegas	90
- Respostas inadequadas ao professor	98
- Não colaborar nas tarefas propostas	93
- Não respeitar as regras estabelecidas	96
- Destroi o material	89
- Não respeita o material dirigido à actividade	94

Indices de fidelidade intra observador ao nível global, das dimensões e categorias da Questão sobre as Crenças dos professores relativas à forma como os alunos manifestam os comportamentos de indisciplina

ANEXO 7

Índices de Fidelidade Intra Observador da Entrevista Realizada aos Professores

Instrumento: Entrevista	%
Sistema de análise da Entrevista na globalidade da Questão das Crenças sobre os meios a utilizar, para uma boa gestão da prevenção da indisciplina	95
Dimensões:	
- Planeamento e prevenção da actividade	97
- Prática efectiva das aulas	92
Categorias:	
- Prever situações adequadas à indisciplina	98
- Boa planificação das aulas	96
- Boa motivação dos alunos	97
- Promover bom clima professores/ alunos	90
- Não gastar tempo nas transições	88
- Não gastar tempo em situações de espera	89
- Iniciar e acabar as aulas a horas	95
- Ser claro e breve nas explicações	96
- Realizar demonstrações	94
- Evitar tempos mortos na aula	89
- Boa colocação do professor	92

Indices de fidelidade intra observador ao nível global, das dimensões e categorias da Questão sobre as Crenças dos professores relativamente aos meios a utilizar, para uma boa gestão da prevenção da indisciplina

ANEXO 8

Índices de Fidelidade Intra Observador da Entrevista Realizada aos Professores

Instrumento: Entrevista	%
Sistema de análise da Entrevista na globalidade da Questão das Crenças sobre estratégias de prevenção da indisciplina	90
Dimensões:	
- Planeamento e prevenção da actividade	91
- Prática efectiva das aulas	88
Categorias:	
- Estabelecer regras de conduta	90
- Estabelecer tarefas de envolvimento dos alunos	86
- Planear a aula estabelecendo os objectivos	87
- Utilizar feedbacks	93
- Auto-avaliação dos professores	94
- Relação professor/aluno	93
- Formação de grupos na turma	84
- Estabelecer rotinas	81
- Estabelecer sinais de organização	94
- Colocação correcta do professor na turma	91
- Evitar tempos de transição	86
- Colocar a turma em U para dar informação	87
- Evitar tempos de espera	90

Indices de fidelidade intra observador ao nível global, das dimensões e categorias da Questão sobre as Crenças dos professores relativamente às estratégias de prevenção da indisciplina

ANEXO 9

Índices de Fidelidade Intra Observador da Entrevista Realizada aos Professores

Instrumento: Entrevista	%
Sistema de análise da Entrevista na globalidade da Questão das Crenças dos professores sobre os obstáculos ao controlo disciplinar dos alunos	91
Dimensões:	
- Aspectos ligados com o professor	91
- Condições espaciais e materiais	88
- Condições sócio económicas e sociais	94
Categorias:	
- Clima relacional professor/aluno	97
- Indiferença do professor perante Indisciplina	88
- Falta de motivação dos alunos	94
- Falta de implementação de regras e normas	95
- Má posição perante os alunos da turma	89
- Não saber o nome dos alunos	91
- Má organização e gestão	90
- Má disposição do material didáctico	85
- Turmas numerosas	83
- Más instalações desportivas	90
- Falta de material didáctico	92
- Interrupção frequente de aulas	90
- Várias turmas a funcionarem ao mesmo tempo no mesmo espaço	89
- Meio sócio-económico do aluno	96
- Meio familiar positivo ou negativo	92

Indices de fidelidade intra observador ao nível global, das dimensões e categorias da Questão sobre as Crenças dos professores relativamente aos obstáculos que prejudicam o controlo disciplinar dos alunos

ANEXO 10

Índices de Fidelidade Inter Observador da Entrevista Realizada aos Professores

Instrumento: Entrevista	%
Sistema de análise da Entrevista na globalidade da Questão das Crenças sobre as finalidades da E.F.	84
Dimensões:	
- Atitude favorável à prática	89
- Desenvolvimento de capacidades	84
- Promoção de valores	80
- Promoção da saúde	87
- Promoção de aprendizagens	81
Categorias:	
- Aumentar o gosto pelas actividades Físicas	90
- Incentivar para a prática da activ. Desportiva	88
- Desenvolvimento das capac. Cognitivas	82
- Desenvolvimento das capac. Sócio-afectivas	87
- Desenvolvimento das capacidades Físicas	83
- Promoção Valores	80
- Promoção do bem Estar Físico	85
- Promoção de hábitos e Aptidões	88
- Metas de Aprendizagem	83
- Preparação para a Vida	84

Indices de fidelidade inter observador ao nível global, das dimensões e categorias da Questão sobre as Crenças dos professores relativas à Educação Física.

ANEXO 11

Índices de Fidelidade Inter Observador da Entrevista Realizada aos Professores

Instrumento: Entrevista	%
Sistema de análise da Entrevista na globalidade da Questão das Crenças sobre as causas da indisciplina	90
Dimensões:	
- Problemas da aula relativamente aos alunos	88
- Problemas da aula relativamente aos professores	92
- Problemas mais gerais	89
Categorias:	
- Falta de hábitos e regras disciplinares	88
- Chamar à atenção do professor	87
- Desmotivação pela prática da Ed. Física	91
- Problemas de Planeamento do Professor	93
- Problema relacional professo/aluno	92
- Problema de formação académica do prof.	91
- Ausência de valores e de regras sociais	91
- Falta de apoio familiar e meio envolvente	87

Indices de fidelidade inter observador ao nível global, das dimensões e categorias da Questão sobre as Crenças dos professores relativas às Causas da Indisciplina

ANEXO 12

Índices de Fidelidade Inter Observador da Entrevista Realizada aos Professores

Instrumento: Entrevista	%
Sistema de análise da Entrevista na globalidade da Questão das Crenças sobre as formas como o aluno manifesta os comportamentos de indisciplina	88
Dimensões:	
- Comportamentos dirigidos aos colegas	90
- Comportamentos dirigidos ao professor	86
- Comportamentos dirigidos ao material	87
Categorias:	
- Agressão física aos colegas	90
- Agressão verbal aos colegas	92
- Ser grosseiro	88
- Agressões gestuais	89
- Conflitos entre colegas	92
- Põe em risco a segurança dos colegas	88
- Respostas inadequadas ao professor	88
- Não colaborar nas tarefas propostas	90
- Não respeitar as regras estabelecidas	82
- Destroi o material	90
- Não respeita o material dirigido à actividade	86

Indices de fidelidade inter observador ao nível global, das dimensões e categorias da Questão sobre as Crenças dos professores relativas à forma como os alunos manifestam os comportamentos de indisciplina

ANEXO 13

Índices de Fidelidade Inter Observador da Entrevista Realizada aos Professores

Instrumento: Entrevista	%
Sistema de análise da Entrevista na globalidade da Questão das Crenças sobre os meios a utilizar, para uma boa gestão da prevenção da indisciplina	87
Dimensões:	
- Planeamento e prevenção da actividade	85
- Prática efectiva das aulas	89
Categorias:	
- Prever situações adequadas à indisciplina	83
- Boa planificação das aulas	88
- Boa motivação dos alunos	84
- Promover bom clima professores/ alunos	90
- Não gastar tempo nas transições	91
- Não gastar tempo em situações de espera	89
- Iniciar e acabar as aulas a horas	87
- Ser claro e breve nas explicações	88
- Realizar demonstrações	92
- Evitar tempos mortos na aula	87
- Boa colocação do professor	90

Indices de fidelidade inter observador ao nível global, das dimensões e categorias da Questão sobre as Crenças dos professores relativamente aos meios a utilizar, para uma boa gestão da prevenção da indisciplina

ANEXO 14

Índices de Fidelidade Inter Observador da Entrevista Realizada aos Professores

Instrumento: Entrevista	%
Sistema de análise da Entrevista na globalidade da Questão das Crenças sobre estratégias de prevenção da indisciplina	86
Dimensões:	
- Planeamento e prevenção da actividade	85
- Prática efectiva das aulas	87
Categorias:	
- Estabelecer regras de conduta	82
- Estabelecer tarefas de envolvimento dos alunos	87
- Planear a aula estabelecendo os objectivos	86
- Utilizar feedbacks	81
- Auto-avaliação dos professores	85
- Relação professor/aluno	90
- Formação de grupos na turma	86
- Estabelecer rotinas	90
- Estabelecer sinais de organização	83
- Colocação correcta do professor na turma	87
- Evitar tempos de transição	84
- Colocar a turma em U para dar informação	85
- Evitar tempos de espera	87

Indices de fidelidade inter observador ao nível global, das dimensões e categorias da Questão sobre as Crenças dos professores relativamente às estratégias de prevenção da indisciplina

ANEXO 15

Índices de Fidelidade Inter Observador da Entrevista Realizada aos Professores

Instrumento: Entrevista	%
Sistema de análise da Entrevista na globalidade da Questão das Crenças dos professores sobre os obstáculos ao controlo disciplinar dos alunos	90
Dimensões:	
- Aspectos ligados com o professor	87
- Condições espaciais e materiais	92
- Condições sócio económicas e sociais	91
Categorias:	
- Clima relacional professor/aluno	89
- Indiferença do professor perante Indisciplina	85
- Falta de motivação dos alunos	91
- Falta de implementação de regras e normas	90
- Má posição perante os alunos da turma	81
- Não saber o nome dos alunos	89
- Má organização e gestão	84
- Má disposição do material didáctico	85
- Turmas numerosas	87
- Más instalações desportivas	94
- Falta de material didáctico	96
- Interrupção frequente de aulas	95
- Várias turmas a funcionarem ao mesmo tempo no mesmo espaço	93
- Meio sócio-económico do aluno	89
- Meio familiar positivo ou negativo	92

Indices de fidelidade inter observador ao nível global, das dimensões e categorias da Questão sobre as Crenças dos professores relativamente aos obstáculos que prejudicam o controlo disciplinar dos alunos

ANEXO II

(INSTRUMENTOS)

ANEXO 16

Índices de Fidelidade Intra Observador SOCI

Instrumento: Sistema de Observação dos Comportamentos de Indisciplina dos alunos (SOCI)	%
Sistema de Observação dos Comportamentos de Indisciplina dos alunos (Global)	90
* Comportamentos dirigidos à actividade (dimensão)	89
- Conversas Intempestivas	85
- Parar a Acção sem Perturbações	85
- Desrespeito pelo Material	92
- Deixar a Sala	98
- Barulho de Bolas	87
- Modificação da Actividade	87
*Comportamentos dirigidos ao professor (dimensão)	87
- Recusa de Obediência	89
- Grosserias	87
- Outros	85
* Comportamentos dirigidos aos colegas (dimensão)	93
- Grosserias	95
- Golpe ou Pancada	93
- Conduta Perigosa	97
- Outros	87
*Comportamentos alunos dispensados (dimensão)	92
- Conversas Intempestivas	94
- Deixar a Sala	92
- Outros	90

Índices de fidelidade intra-observador ao nível global, das dimensões e categorias do Instrumento SOCI

ANEXO 17

Índices de Fidelidade Intra Observador PEPCI

Instrumento: Physical Education Pupil Control Inventory (PEPCI)	%
Physical Education Pupil Control Inventory (Global)	89
Dimensões:	
- Antecipação	86
- Tutorial	87
- Punição	85
- Não Vê	85
Categorias:	
- Emenda	85
- Corrige	87
- Exercita	95
- Nomeia	96
- Imobiliza	91
- Pára	89
- Ignora	85
- Coloca	94
- Reprimenda Física	86
- Postura	90
- Elogia	98
- Redirige	98
- Remete	97
- Reintegra	96
- Confisca	98
- Afasta	95
- Recompensa	90
- Inicia	91
- Estabelece a Regra	85
- Espera	92

Índices de fidelidade intra- observador ao nível global, das dimensões e categorias do Instrumento PEPCI

ANEXO 18

Índices de Fidelidade Intra Observador SOGTA

Instrumento: Sistema de Observação da Gestão do Tempo de Aula (SOGTA)	%
Sistema de Observação da Gestão do Tempo de Aula (SOGTA)	92
- Instrução da Classe	92
- Organização da Classe	89
- Classe Organiza-se (Tempo de Transição)	90
- Prática	97
Fidelidade relativa à integração dos comportamentos de indisciplina dos alunos nas diferentes dimensões do SOGTA	
- Global	98
- Instrução da Classe	96
- Organização da Classe	97
- Classe Organiza-se (Tempo de Transição)	99
- Prática	98

Indices de fidelidade intra observador ao nível global, e das dimensões do SOGTA.

ANEXO 19

Índices de Fidelidade Intra Observador SOFOA

Instrumento: Sistema de Observação das Formas de Organização da Aula (SOFOA)	%
Sistema de Observação das Formas de Organização da Aula (SOFOA)	88
Formações:	
- Massiva Dispersa	92
- Formação Xadrez, U, etc.	86
- Grandes Grupos	90
- Pequenos Grupos	87
- Por Estações	85
- Em Pares	88
Fidelidade relativa à integração dos comportamentos de indisciplina dos alunos nas diferentes dimensões do SOFOA	
- Global	94
- Massiva Dispersa	91
- Formação Xadrez, U, etc.	97
- Grandes Grupos	90
- Pequenos Grupos	92
- Por Estações	97
- Em Pares	99

Indices de fidelidade intra observador ao nível global, e das dimensões do SOFOA.

ANEXO 20

Índices de Fidelidade Inter Observador SOCI

Instrumento: Sistema de Observação dos Comportamentos de Indisciplina dos alunos (SOCI)	%
Sistema de Observação dos Comportamentos de Indisciplina dos alunos (Global)	87
* Comportamentos dirigidos à actividade (dimensão)	88
- Conversas Intempestivas	85
- Parar a Acção sem Perturbações	87
- Desrespeito pelo Material	88
- Deixar a Sala	90
- Barulho de Bolas	89
- Modificação da Actividade	86
*Comportamentos dirigidos ao professor (dimensão)	87
- Recusa de Obediência	85
- Grosserias	87
- Outros	89
* Comportamentos dirigidos aos colegas (dimensão)	85
- Grosserias	86
- Golpe ou Pancada	85
- Conduta Perigosa	85
- Outros	85
*Comportamentos alunos dispensados (dimensão)	87
- Conversas Intempestivas	90
- Deixar a Sala	87
- Outros	85

Índices de fidelidade inter-observador ao nível global, das dimensões e categorias do Instrumento SOCI

ANEXO 21

Índices de Fidelidade Inter Observador PEPCI

Instrumento: Physical Education Pupil Control Inventory (PEPCI)	%
Physical Education Pupil Control Inventory (Global)	87
Dimensões:	
- Antecipação	87
- Tutorial	90
- Punição	86
- Não Vê	85
Categorias:	
- Emenda	85
- Corrige	90
- Exercita	88
- Nomeia	87
- Imobiliza	85
- Pára	89
- Ignora	86
- Coloca	90
- Reprimenda Física	86
- Postura	85
- Elogia	87
- Redirige	85
- Remete	90
- Reintegra	89
- Confisca	90
- Afasta	87
- Recompensa	86
- Inicia	91
- Estabelece a Regra	85
- Espera	88

Índices de fidelidade inter- observador ao nível global, das dimensões e categorias do Instrumento PEPCI

ANEXO 22

Índices de Fidelidade Inter Observador SOGTA

Instrumento: Sistema de Observação da Gestão do Tempo de Aula (SOGTA)	%
Sistema de Observação da Gestão do Tempo de Aula (SOGTA)	88
- Instrução da Classe	88
- Organização da Classe	83
- Classe Organiza-se (Tempo de Transição)	86
- Prática	93
Fidelidade relativa à integração dos comportamentos de indisciplina dos alunos nas diferentes dimensões do SOGTA	
- Global	93
- Instrução da Classe	89
- Organização da Classe	91
- Classe Organiza-se (Tempo de Transição)	98
- Prática	94

Indices de fidelidade inter observador ao nível global, e das dimensões do SOGTA.

ANEXO 23

Índices de Fidelidade Inter Observador SOFOA

Instrumento: Sistema de Observação das Formas de Organização da Aula (SOFOA)	%
Sistema de Observação das Formas de Organização da Aula (SOFOA)	87
Formações:	
- Massiva Dispersa	85
- Formação Xadrez, U, etc.	89
- Grandes Grupos	85
- Pequenos Grupos	86
- Por Estações	90
- Em Pares	86
Fidelidade relativa à integração dos comportamentos de indisciplina dos alunos nas diferentes dimensões do SOFOA	
- Global	90
- Massiva Dispersa	86
- Formação Xadrez, U, etc.	93
- Grandes Grupos	91
- Pequenos Grupos	89
- Por Estações	91
- Em Pares	90

Indices de fidelidade inter observador ao nível global, e das dimensões do SOFOA.

ANEXO 24

DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS (SOCI) – SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA

1- O comportamento de indisciplina dos alunos, que integra cinco dimensões e 22 categorias:

*Comportamentos de indisciplina dirigidos à actividade, sendo estes relacionados com actividades das situações específicas de aprendizagem:

Conversa/perturba: o aluno conversa ou discute em voz alta, perturbando seriamente as actividades do grupo ou da classe;

Interrompe: o aluno, perante uma tarefa proposta pelo professor, não a executa ou deixa de executá-la por tempo indeterminado, não interferindo, porém na actividade dos colegas;

Abandona o local da aula: o aluno sai da aula sem autorização formal do professor;

Faz barulho com bolas: o aluno faz barulho com as bolas, antes do professor ter dado inicio à actividade prática, ou depois de esta Ter sido dada por terminada;

Modifica a actividade: o aluno modifica a actividade proposta pelo professor, embora tenha a capacidade da executar, encontrando-se fora da tarefa proposta e podendo causar interrupção da actividade do grupo ou da classe.

*Comportamentos dirigidos ao material

Má utilização: o aluno exibe pouco cuidado na manipulação do material, verbalizando ou não o seu desagrado ou o seu desprezo pelo mesmo;

Mau transporte: o aluno transporta o material de forma perigosa pondo em risco a sua segurança ou a dos seus colegas. O aluno manipula o material de forma a causar-lhe danos.

*Comportamentos dos alunos dispensados

Perturba: o aluno conversa ou discute, perturbando o normal desenvolvimento da aula e prejudicando as actividades do grupo ou da classe.

Abandona o local da aula: o aluno sai da aula sem autorização formal do professor.

*Comportamentos de indisciplina dirigidos ao professor

Recusa de obediência: o aluno, após a ordem ou um pedido do professor recusa obediência ou contesta as suas ordens de forma verbal e ou gestual.

Indelicadeza: o aluno dirige ao professor gestos ou palavras consideradas inadequadas.

Outros: todos os comportamentos considerados inadequados abrangidos neste grupo, (o aluno faz cenas de má educação e desrespeita o professor sem que este se aperceba etc.).

*Comportamentos de indisciplina dirigidos aos colegas

Indelicadeza: o aluno dirige ao colega gestos ou palavras consideradas inadequadas;

Conduta perigosa: o aluno executa acções, recorrendo ou não a objectos que podem por em perigo a integridade física dos colegas;

Não coopera não colabora: o aluno não comparticipa responsavelmente com os demais colegas nas tarefas propostas;

Outros: todos os comportamentos não abrangidos neste grupo.

Nota: Regras de Registo

- Toda a sessão de aula.
- Método de Registo: Registo por ocorrência.
- Conversão de Registo: será elaborada uma ficha de registo para este sistema de observação e utilizar-se-á um número (1, 2, 3, 4, 5,...)para assinalar o comportamento de indisciplina na respectiva categoria.

ANEXO 25

SISTEMA DE OBSERVAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE CONTROLO DO ALUNO UTILIZADO PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA (PEPCI) –

(Comportamento do Professor)

– Procedimentos de controlo do aluno, utilizados pelo professor (PEPCI), Henkel (1991) que compreende várias dimensões e 22 categorias.

Emenda: (A,T) O professor requer ao aluno que emende a sua conduta inapropriada pela exibição da conduta apropriada;

Corrige: (T) O professor modifica o mau comportamento do aluno pela ênfase de que algo está errado;

Exercita: (A,T,P) O professor administra exercícios como consequência do mau comportamento;

Chama a atenção: (A,T) O professor requer que o aluno se cale, ouça, pense ou observe.

Chama pelo Nome: (T) O professor refere o nome da criança sem referência a conduta actual ou esperada;

Imobiliza: (A,T) O professor instrui a criança para ganhar controlo do equipamento gímnico;

Pára: (A,T) O professor requer que o aluno pare a actividade.

Tolera ou Ignora: (T) O professor intencionalmente ignora a má conduta;

Coloca: (A,T) O professor instrui o aluno para assumir um espaço determinado ou escolhido para iniciar ou recomeçar uma actividade;

Reprime Fisicamente: (A,T) O professor reprova a má conduta do aluno através de contacto físico agressivo (puxar, agarrar, abanar);

Postura: (A,T) O professor instrui o aluno para assumir uma posição corporal determinada ou escolhida;

Elogia: (A,T) O professor reconhece a conduta apropriada sem a utilização de uma recompensa material ou privilégio especial;

Redirige: (T) Dirige a atenção da má conduta para a conduta apropriada sem referência directa ao que a criança está a fazer errado;

Remete: (T,P) O professor contacta outra autoridade ou envia o aluno a outra autoridade (pais, director de turma, director);

Reintegra: (A) O professor faz retornar o aluno ao status prévio de participação e ou privilégio;

Priva: (A,T,P) O professor retira um privilégio como consequência de má conduta;

- Confisca: (A,T,P) O professor tira equipamento ou objectos pessoais ou a criança devolve o equipamento prematuramente;

- Afasta: (A,T,P) O professor retira o aluno da actividade;

Recompensa: (A,T) O professor reconhece a conduta apropriada como utilização de uma recompensa material ou privilégio especial;

Inicia: (A) O professor indica claramente quando a actividade é para começar; Estabelece a regra ou reitera a regra: (A,T) O professor estabelece ou reforça uma regra comportamental ou expectativa;

Espera: (T) O professor atrasa a classe até o problema cessar.

A maioria destas categorias pode, de acordo com Henkel (1991), em função do momento em que ocorre, ser integradas em várias dimensões (letras entre parêntesis A,T,P), que passamos a explicar:

Antecipação: (A) – Se não usares o arco como eu pedi, terei que te o tirar o professor fala antes da criança começar a usar o arco.

Tutorial: (T) – Se rodares outra vez o arco, vou ter de te o tirar – era esperado que o aluno deixasse o arco no chão.

Punição: (P) – Vou-te tirar o arco porque não o estás a usar de forma adequada – a criança estava a rodar o arco enquanto o professor estava a falar.

Não Vê: (N.V) – O professor por motivos diversos não observa o aluno quando este desenvolve os comportamentos de indisciplina.

NOTA: apenas é registada a frequência em cada categoria.

ANEXO 26

SISTEMA DE OBSERVAÇÃO DA GESTÃO DO TEMPO DE AULA (SOGT)

– Em relação à gestão do tempo de aula, apresenta cinco categorias que foram constituídas por Carreiro da Costa (1988).

A definição de Categorias:

Instrução à classe (I): Intervenções verbais ou não verbais do professor, relativas à matéria de ensino, para comunicar à turma não só o para quê e o porquê da actividade de aprendizagem, mas, também, o que fazer, como fazer e os resultados alcançados.

Organização da Classe (O): Intervenções verbais ou não verbais do professor, para regular as condições da vida em classe, nomeadamente para dar indicações sobre os deslocamentos, a colocação ou transporte do material e a formação de grupos. Esta categoria contempla as situações em que o professor, só ou com ajuda dos alunos, coloca ou manuseia material.

A Classe Organiza-se (CO): Situação em que os alunos se deslocam para se reunirem em determinado local, ocuparem o lugar de realização de um exercício ou mudarem de estação e, ainda, as situações em que se procede à formação de grupos.

Prática (P): Períodos em que mais de 50% da classe está empenhada em tarefas motoras prescritas pelo professor, relacionadas ou não com os objectivos da Unidade de

Ensino. Durante este lapso de tempo o professor deve observar a actividade da classe, intervir dirigindo-se individualmente a um aluno ou a um grupo de alunos para reagir à prestação, incitar ou elogiar, corrigir comportamentos desviantes, etc.

Outros Comportamentos (OC): Intervenções do professor não contempladas nas categorias anteriores e que ocorrem fora do período de prática, ou que impliquem a interrupção da actividade motora de pelo menos 50% da classe.

Regras de Registo:

Amostragem Temporal: Toda a sessão de aula.

Método de Registo: Registo de duração.

Numa ficha será registado o tempo de inicio e o tempo final (a duração) de cada episódio.

Tempo útil de aula – O tempo total de aula desde que o professor começa a sua actividade profissional até que a termina.

ANEXO 27

SISTEMA DE OBSERVAÇÃO DAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA AULA

A organização da turma – formas de enquadramento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Igualmente serão objecto de análise apenas as situações de ensino/aprendizagem específicas.

Dispersa – situações de prática em que os alunos realizam isoladamente as tarefas sem integrarem qualquer formação.

Em formação – os alunos realizam as tarefas não isoladamente, mas integrados numa formação: coluna, fileira, xadrez, vaga, círculo, percurso, etc..

Grandes grupos – a turma é dividida em dois grupos, trabalhando-se, alternadamente ou em dessincronia, as mesmas tarefas de aprendizagem ou com ajustamentos variados – tempo de aprendizagem desigualmente atribuído, diferentes critérios de sucesso etc..

Em pequenos grupos – os aluno realizam tarefas idênticas em pequenos grupos (consideram-se as situações em que existam, pelo menos, três grupos).

Por estações – os alunos realizam tarefas que não são idênticas para toda a turma. Todavia através do sistema de rotação, todos os alunos acabam por realizar as mesmas estações.

Em pares – os alunos realizam as tarefas com um companheiro, o qual desempenha o papel de ajudante, de componente, ou de corrector do executante. Algumas situações de organização em trio são englobadas nesta categoria, desde que satisfaçam os requisitos de ensino recíproco.

Regras de registo: Igual ao (SOGT)

ANEXO 28

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Exmº Senhor

Presidente do Conselho Directivo da

Escola E.B.2,3. Grão Vasco – Viseu.

Maria Teresa Guardado Mateus Oliveira, docente da Escola Superior de Educação de Viseu, vem por este meio solicitar a V.Ex, a permissão de poder visionar oito aulas de Educação Física (as primeiras quatro no primeiro período e as restantes no terceiro) ao professor _____ para efeitos da realização de um estudo, referente a uma investigação para doutoramento.

Com os melhores cumprimentos, agradecemos a Vossa atenção.

Viseu, _____ de _____ de _____

(Maria Teresa G. Mateus Oliveira)