

# Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física

Marcos Soares Onofre\*

## 1. Introdução

Ensinar bem consiste em ser capaz de, nas circunstâncias mais diferenciadas, criar os contextos de aprendizagem mais favoráveis para que todos os alunos, sem excepção, possam aprender mais e melhor.

Se a aceitarmos, esta ideia conduz-nos a duas constatações importantes:

- a) o sucesso dos alunos na aprendizagem está dependente da qualidade do desempenho do professor;
- b) a qualidade do desempenho do professor depende da sua capacidade de analisar as circunstâncias de cada situação educativa e de escolher e implementar as formas mais adequadas para que delas os alunos possam tirar o maior benefício.

Reconhecendo as características de singularidade e complexidade própria das situações educativas, somos ainda conduzidos à constatação de que esta capacidade profissional não pode ser só o resultado da intuição e habilidade natural de cada professor, pois implica o domínio de competências de diagnóstico, decisão e acção didáctica que se adequem a essas características. Estas competências são sobretudo adquiridas: *aprende-se a ensinar bem*.

Este é o desafio que se coloca à Formação Didáctica dos professores: *ensinar a ensinar bem*. Para o efeito, qualquer processo de formação

---

\* Assistente na Unidade de Ciências da Educação da FMH.  
Boletim SPEF, n.º 12 Inverno de 1995, pp. 75-97.

didáctica tem que começar por esclarecer o significado de um bom ensino, enunciando os resultados, princípios e procedimentos (atitudes e comportamentos) que o devem caracterizar.

Neste texto analisamos algumas das principais ideias que, em nosso entender, fundamentam a importância e o significado de um *bom ensino*. Procuramos ainda ilustrar este conceito a partir da alusão a princípios e procedimentos de condução do ensino que se podem considerar como prioridades na formação didáctica de Professores de Educação Física.

## 2. O papel do ensino e do Professor na promoção do Sucesso Pedagógico

A análise das tendências do estudo sobre o sucesso educativo permite-nos distinguir duas vertentes de investigação cujos resultados pautamos da maior importância para a discussão sobre as funções e competências a privilegiar na formação didáctica dos professores de Educação Física (EF).

Pelo tipo de preocupações teóricas que as alimentam designaremos estas vertentes de investigação por *Sociológica* e *Pedagógica*. A primeira tem estudado o sucesso educativo a partir da análise de factores de ordem social, cultural e organizacional envolvidos no processo de escolarização. A segunda tem realizado esse estudo preocupando-se sobretudo com a observação de factores associados à relação educativa (entre o professor e os alunos).

A primeira vertente de estudo, desenvolveu-se historicamente em três etapas (Benavente, 1990), sendo que para cada uma delas imperou uma determinada perspectiva de interpretação do sucesso educativo e, conseqüentemente, uma visão correspondente do papel da escola e do professor.

A primeira etapa, que imperou entre os anos quarenta e sessenta, valorizava os atributos naturais dos alunos como presságio ao seu êxito educativo. De acordo com as ideias dominantes nesta época, seriam os dotes de ordem biológica e psicológica como a qualidade do desenvolvimento motor e da inteligência (factores que se entendia serem sobretudo inatos), que predisporiam os alunos com uma maior ou menor aptidão para encarar as exigências do trabalho escolar. Assim, os alunos menos dotados veriam irremediavelmente comprometido o seu sucesso educativo. Esta perspectiva, usualmente identificada como a «Teoria dos Dotes», transportava consigo uma visão fatalista (fatalismo de ordem bio-psicológico) das possibilidades de desenvolvimento e educação dos alunos.

Uma segunda etapa da investigação *Sociológica*, decorrente entre os anos sessenta e setenta, preconizou uma visão diferente das causas do sucesso educativo. Esta perspectiva alimentava a ideia de que a quali-

dade do desenvolvimento motor e intelectual dos alunos é o produto das condições sociais e culturais da sua vida familiar. Nesta medida aquilo que marcaria o sucesso educativo destes alunos seria sobretudo a sua origem familiar, social e cultural. Quanto melhor fosse a sua qualidade de vida, maior seria o seu sucesso educativo. Também esta perspectiva, denominada «Teoria do Handicap Socio-Cultural», arrastava consigo uma concepção fatalista (fatalismo socio-cultural) das possibilidades de desenvolvimento e educação dos alunos.

Estas duas correntes de estudo encerram em si de comum a particularidade de reflectir uma concepção de sucesso baseada em factores *exteriores* à instituição escolar. Elas não reconhecem a possibilidade da escola e dos professores desempenharem um papel transformador dos alunos no sentido da superação das suas capacidades iniciais.

Ao contrário destas tendências, uma terceira corrente — «Socio-institucional» — centrou a sua atenção no funcionamento e organização da escola, assumindo-os como condições primordiais do sucesso educativo (Good & Brophy, 1986).

Os estudos levados a efeito por esta perspectiva têm permitido verificar que os diversos factores organizativos e de funcionamento das escolas se distinguem quanto ao seu contributo para o sucesso educativo. Há factores que assumem um impacto limitado sobre o sucesso educativo e factores que assumem um impacto decisivo (Rutter, 1983).

Entre o primeiro grupo de factores (impacto limitado) encontramos aspectos como os recursos, o tamanho da escola ou das turmas e a origem social dos alunos. Entre os aspectos que integraram o segundo conjunto de factores (impacto decisivo), destacam-se os que se associam à qualidade da prática pedagógica dos professores (ênfase posta na aprendizagem) na sala de aula, à responsabilização e promoção da participação dos alunos na escola e ao clima de colaboração entre os professores e entre professores e alunos.

Esta etapa da investigação trouxe ao estudo do sucesso educativo uma nova visão que, em síntese, poderíamos traduzir pelo reconhecimento de que é ao nível da qualidade do trabalho técnico e pedagógico realizado na sala de aula e na escola que se encontram os factores mais importantes para a promoção do êxito nas aprendizagens.

O estudo do sucesso educativo numa vertente *Pedagógica* seguiu uma evolução conceptual no mesmo sentido daquele que acabamos de descrever para a vertente de estudo sociológica: o da progressiva valorização da qualidade do trabalho desenvolvido na aulas como presságio do sucesso educativo.

Este tipo de investigação tem perseguido duas grandes orientações (Carreiro da Costa, 1990):

- a) estudar o sucesso educativo analisando apenas factores não directamente implicados na «vida» da sala de aula;

- b) estudar o sucesso educativo a partir da observação e análise sistemática de factores que integram a «vida» na sala de aula.

Na primeira orientação integram-se os estudos que procuraram conhecer as influências de variáveis associadas às características da personalidade do professor na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Estes estudos, que marcaram a primeira etapa da investigação pedagógica sobre o sucesso educativo, procuraram caracterizar o perfil ideal do professor a partir de inquéritos sobre as características da personalidade dos professores mais competentes, realizados junto a coordenadores ou directores de estabelecimentos educativos (personalidades de reconhecido mérito pedagógico). Estes estudos não foram conclusivos: O bom professor não se define pelas características da sua personalidade.

Ainda na orientação indicada em *a* integra-se outro grupo de estudos que definem uma segunda fase da evolução da investigação *Pedagógica* sobre o sucesso educativo. Estes estudos, que procuraram conhecer a influência que diferentes métodos de ensino tinham sobre as aprendizagens dos alunos, mediram e compararam a evolução na aprendizagem e desenvolvimento de alunos submetidas ao ensino a partir de métodos distintos. As principais conclusões a retirar desta iniciativa é que métodos diferentes, com alunos diferentes e em condições diferentes tem resultados positivos. De outra maneira: o mesmo método com alunos diferentes e em condições diferentes produz resultados (influências nos alunos) diferentes.

De acordo com estas conclusões podemos dizer que não existe um método que, por si só, seja melhor do que outro. A sua validade tem que ser observada na forma como se adapta às circunstâncias de cada situação educativa.

As duas etapas que acabamos de descrever particularizam-se por tentarem atribuir o sucesso educativo a causas *exteriores* à própria relação educativa.

Na orientação indicada em *b*, integram-se os estudos realizados com o objectivo de descrever o comportamento do professor e dos alunos na sala de aula. Estes estudos foram os primeiros, na vertente pedagógica de estudo do sucesso educativo, a delimitar um conjunto de características do comportamento do professor e dos alunos associados ao sucesso na aprendizagem.

Entre os factores analisados, aqueles que mais se destacam são (Brophy & Good, 1986; Carreiro da Costa, 1990; Piéron, 1988; Siedentop, 1983):

- a) da parte do aluno, o tempo que passa ocupado com um elevado empenho (motivação/interesse) nas experiências de aprendizagens que o professor destaca como as mais úteis para o seu desenvolvimento e educação;

- b) da parte do professor, a qualidade do acompanhamento da actividade do aluno no decurso da suas experiências de aprendizagem, o ambiente afectivo em que envolve a sua relação com o aluno e o nível de organização e controlo que tem das sessões (aulas).

Em conclusão, podemos dizer que os factores de sucesso educativo do aluno observados por esta vertente de estudo revelam que o nível de intervenção na sala de aula é uma área crítica da função do professor e que, aí, essa intervenção tem que se pautar por uma elevada competência técnica e pedagógica.

Esta competência espelha-se em dois planos:

- a) na capacidade de analisar as circunstâncias particulares de cada situação educativa e de decidir sobre os meios necessários para a enfrentar com o máximo de sucesso;
- b) no conhecimento e capacidade de manipulação desses meios.

No primeiro caso, a preparação didáctica dos professores deve oferecer experiências de formação que fomentem o desenvolvimento da qualidade da reflexão (análise) e decisão pedagógica sobre as situações educativas. Este é um objectivo fundamental da formação, que se traduz na flexibilidade e adaptabilidade à singularidade dos diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Sem esta qualidade não poderá existir um bom ensino (Clark & Yinger, 1979; Clark et Peterson, 1986; Marcelo, 1987).

Esta é uma das características que permite diferenciar os professores peritos em ensino da Educação Física que supõe uma elevada eficácia na utilização dos procedimentos de intervenção pedagógica associados a um ensino eficaz (Siedentop & Eldar, 1989). Neste sentido, a formação didáctica dos professores de EF não pode deixar de contemplar nos seus programas um período em que o conhecimento e desenvolvimento da capacidade de utilização destes procedimentos se estabeleçam como metas privilegiadas.

A investigação sobre as condições e factores associados ao êxito no ensino da Educação Física tem permitido determinar um conjunto de princípios e procedimentos de intervenção pedagógica determinantes para a promoção de um ensino eficaz. Estas indicações devem constituir uma fonte importante na determinação das prioridades de formação didáctica dos professores de Educação Física.

### *3. O significado pedagógico das Técnicas de Intervenção Pedagógica*

De seguida procuraremos reportar-nos às sugestões mais significativas que a literatura sobre a investigação a eficácia do ensino tem produzido. Estas sugestões foram compiladas entre as sínteses mais significa-

tivas realizadas no ensino em geral (Brophy & Good, 1986; Rosenshine & Stevens, 1986), e no ensino da EF (Siedentop, 1983; Piéron, 1988; Carreiro da Costa, 1991). Estes autores têm reunido os dados da investigação e desenvolvido um esforço de sistematização das características e medidas da intervenção pedagógica que se encontram mais fortemente associadas a melhores níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Na exposição que seguimos, reportamo-nos em primeiro lugar aos princípios de uma intervenção pedagógica eficaz, procurando depois ilustrar, a partir da referência a alguns procedimentos, formas possíveis de realizar estes princípios. Os princípios definem os objectivos didácticos que o professor deve perseguir na condução das suas aulas, e os procedimentos as técnicas de intervenção pedagógica conducentes à consecução desses objectivos.

Para o efeito seguiremos o critério de sistematização da intervenção pedagógica preconizado por Siedentop (1983). Segundo este autor, os procedimentos utilizados na fase interactiva do ensino podem ser *arrumados* em quatro grandes grupos, de acordo com o seu contributo para a relação pedagógica. Assim, distingue quatro dimensões ou conjuntos de medidas para uma intervenção pedagógica de sucesso: instrução, organização, disciplina e clima relacional.

No primeiro grupo — *Dimensão Instrução* — incluímos as medidas que contribuem para melhorar a qualidade da *introdução, avaliação geral das actividades e de aprendizagem* e do *acompanhamento das actividades de aprendizagem* junto dos alunos.

No segundo grupo — *Dimensão Organização* — reportar-nos-emos às medidas que contribuem para a melhoria da qualidade da *gestão do tempo, gestão dos espaços e materiais* e *gestão da turma* (formação e movimentação dos grupos de alunos nas sessões de trabalho).

No terceiro grupo de medidas — *Dimensão Disciplina* — referimo-nos aquelas que concorrem para a *promoção e/ou controlo* do comportamento dos alunos de acordo com as regras de funcionamento da aula.

Finalmente, no último grupo de medidas — *Dimensão Clima Relacional* — integramos as que se destinam a promover uma relação positiva dos *alunos entre si*, do *professor com cada um dos alunos* e dos *alunos com as actividades de aprendizagem*.

De seguida passamos a descrever, com o detalhe possível, cada um destes grupos de medidas.

As medidas que apresentaremos não esgotam de forma alguma as soluções de intervenção que podem ajudar a melhorar a qualidade do ensino do professor. Diríamos mesmo que uma das fontes mais ricas de medidas de intervenção se encontra na forma como cada professor é capaz, na sua experiência quotidiana, de construir e ensaiar diferentes soluções para aumentar a qualidade das ajudas a prestar à aprendizagem dos seus alunos, bem como de avaliar os efeitos de cada uma delas.

### 3.1. Dimensão de Intervenção Pedagógica Instrução:

Como já chamámos a atenção, nesta dimensão da intervenção pedagógica integram-se as medidas que contribuem para melhorar a forma como o professor apresenta as actividades de aprendizagem aos alunos, a forma como os ajuda durante o tempo em que estão envolvidos nessas actividades e a forma como realiza o balanço sobre a maneira como as realizaram.

#### 3.1.1. Introdução e avaliação geral das actividades

##### *Princípios de intervenção pedagógica*

- a) Garantir a atenção e concentração dos alunos durante os momentos em que o professor realiza a informação;
- b) Garantir a participação voluntária dos alunos nos períodos em que o professor os questiona sobre as actividades a realizar, ou realizadas, durante a aula;
- d) Garantir que os alunos conheçam os pontos fundamentais dos conteúdos da aula e formulem uma imagem concreta das tarefas a realizar;
- e) Conseguir que os alunos entendam que as várias fases da aula formam uma unidade e qual o contributo de cada fase para o *todo* da aula;
- f) Garantir que os alunos fiquem sem dúvidas sobre as actividades a realizar na aula;
- i) Conseguir que os alunos percebam a relação entre a organização e os objectivos de aprendizagem da aula;
- j) Minimizar o tempo dispendido em informação durante a aula;
- l) Garantir a ligação entre o trabalho realizado na aula e aquele que se prevê para as aula seguinte;
- m) Garantir que os alunos saiam da aula com uma ideia clara quanto aos êxitos e as dificuldades que manifestaram na aprendizagem;
- o) Garantir o contributo de cada aula para aprendizagem dos alunos ao longo da unidade didáctica;
- p) Garantir que os alunos sintam que aprendem coisas importantes para eles;

##### *Procedimentos de intervenção pedagógica*

No seu conjunto, estes princípios prescrevem duas regras importantes que o professor deverá procurar respeitar.

A primeira diz respeito à tentativa de redução do tempo gasto nos momentos de informação à turma. De facto, a indicação do que se irá fazer não pode ocupar um tempo excessivo na sessão, sob pena de restar muito pouco para a prática de aprendizagem.

A segunda diz respeito à clareza e objectividade com que se realiza a informação, pois delas vai depender o grau de consciência sobre os desafios da aprendizagem com que o aluno parte para a actividade e, conseqüentemente, a forma como se empenhará no cumprimento desses desafios.

Estas regras colocam-nos uma dificuldade: por um lado não podemos gastar muito tempo nesta actividade, e, por outro, ela tem que ser realizada de maneira a garantir que cada aluno domine em concreto o que lhe pediram ou combinou fazer, e como o vai fazer.

Para ultrapassar esta dificuldade e cumprir com estas duas regras, propõe-se que o professor dê uma particular atenção à forma e ao conteúdo da informação que deverá ser retida pelo aluno neste momento da sessão.

Relativamente à forma como é comunicada a informação, sugere-se que o professor privilegie a modalidade visual utilizando para o efeito as demonstrações, desenhos, imagens já dominadas pelos alunos, cartazes ou outras formas. A utilização da informação visual é seguramente mais eficaz do que o tradicional hábito da informação verbal. Estimou-se que o grau de retenção daquele tipo de informação era superior ao que corresponde à informação verbal. Este facto justifica-se porque a informação visual é simultaneamente mais concreta e sincrética que a informação auditiva (mais abstracta e analítica).

O domínio das actividades que se propõem ou combinam com os alunos joga aqui um papel decisivo. No caso do professor não dominar as formas de realizar a actividade, como é possível acontecer em relação a diferentes actividades da Educação Física, ele fica impossibilitado de fornecer imagens eficazes aos alunos. A utilização dos alunos para apresentarem os modelos de realização da actividade pode ser, em alguns casos, um excelente meio de ultrapassar essa dificuldade.

No que diz respeito ao conteúdo da informação, o professor deverá procurar que o aluno conheça claramente para que é que vai realizar a actividade (que objectivos de aprendizagem persegue) e como é que vai fazer, isto é, quais são os aspectos em que deverá concentrar a sua atenção. Para isso, o professor deve indicar o contributo ou utilidade da actividade para o contexto da vida dos alunos. Isto permitirá que o aluno seja ajudado a dar sentido e significado pessoal ao que vai aprender e a ultrapassar um sentimento de trefismo na aprendizagem (sentimento de que está a fazer algo porque o professor lho pediu e não porque seja bom ou importante para ele).

Outro cuidado que o professor deverá pôr no conteúdo da informação reporta-se à indicação dos aspectos críticos da actividade, isto é, na



identificação daquilo em que os alunos devem concentrar a sua atenção durante a actividade. O número de referências deverá ser reduzido, uma vez que dificilmente os alunos poderão reter um amplo conjunto de indicações. Estas referências deverão assumir uma baixa complexidade, uma vez que é preferível que os alunos experimentem sucesso em vez de insucesso na realização da actividade.

Como se pode observar as medidas para melhorar o conteúdo e a forma de comunicar a informação inicial estão intimamente associadas ao grau de preparação e planeamento desta tarefa.

### 3.1.2. Acompanhamento das actividades de aprendizagem

#### *Princípios de intervenção pedagógica*

- a) Garantir o controlo da actividade de toda turma;
- b) Controlar as várias situações que ocorrem simultaneamente numa aula;
- c) Supervisionar de forma activa a actividade dos alunos que estão mais afastados do professor;
- d) Conseguir que os alunos identifiquem as suas dificuldades ou capacidades concretas na realização da actividade de aprendizagem na aula;
- e) Garantir que cada aluno tenha uma informação actualizada sobre como está a aprender;
- f) Garantir o equilíbrio entre uma informação individualizada sobre as dificuldades de aprendizagem, e o mesmo tipo de informação para o grupo de alunos;
- g) Assegurar a participação dos alunos na ajuda ao professor nas diferentes actividades da aula;
- h) Garantir que os alunos tenham a noção do que realizam correctamente durante toda a aula;
- i) Garantir que os alunos relacionem as acções de aprendizagem que realizam com os resultados dessas acções;
- j) Garantir que os alunos saibam a forma como devem realizar a actividade após terem cometido um erro;
- l) Garantir que os alunos não continuem a cometer os erros que lhe foram identificados;
- m) Garantir que os alunos sejam capazes de identificar por eles próprios vários aspectos relacionados com a sua aprendizagem;
- n) Garantir que o máximo de alunos sejam inquiridos sobre as actividades da aula;
- o) Respeitar o tempo óptimo para que os alunos respondam as questões que lhe são colocadas;

- q) Garantir um nível elevado de empenhamento dos alunos na realização da actividade;
- r) Garantir que os alunos estejam todos em actividade simultaneamente;
- s) Garantir a manutenção do ritmo de actividade dos alunos quando os informa sobre a maneira como estão a realizar os exercícios de aprendizagem.

### *Procedimentos de intervenção pedagógica*

A ajuda que os professores podem dar aos alunos na aprendizagem não pode, de forma alguma, esgotar-se nos cuidados postos ao nível da comunicação da informação inicial, ela tem que ser completada por um acompanhamento sistemático da actividade prática dos alunos.

A qualidade deste acompanhamento depende da qualidade com que o professor consegue manter-se atento na observação da actividade dos alunos e da qualidade com que consegue interagir com cada um sobre os assuntos ligados à sua aprendizagem.

Para melhorar a capacidade de observação é muito importante que o professor adopte um posicionamento no espaço de trabalho que lhe permita manter sob o seu controlo visual a maior parte dos alunos, bem como um deslocamento que lhe permita interagir com todos os alunos.

A manutenção de um deslocamento periférico relativamente à zona central do espaço lectivo procurando garantir uma colocação que permita observar sempre esta zona, são procedimentos que podem ajudar a criar condições mais favoráveis à observação.

A qualidade das interacções para ajudar os alunos a progredir na sua aprendizagem está associada a um conjunto de medidas relacionadas com a utilização do *Feedback* Pedagógico, que se caracteriza pela informação que o professor comunica ou suscita (quando utiliza a interrogação) acerca da forma como aluno realizou ou deveria (poderia) ter realizado um dado desempenho na actividade.

Para que possa ser melhorado o efeito do *Feedback* Pedagógico, este deve assumir um carácter substantivo (que forneça alguns elementos informativos de facto) em detrimento de um carácter adjetivante (do tipo *está melhor!*, *está mal!*, *muito bem!*, etc..). As indicações que integram a informação a dar ao aluno deverão ser intimamente associadas aos desafios que inicialmente se estabeleceram para a actividade que se está a realizar, e não para outros aspectos, eventualmente importantes, mas que não foram realçados no início da actividade.

O *Feedback* Pedagógico é predominantemente utilizado com o sentido de ajudar os alunos a ultrapassar uma dificuldade. Nesta medida, ele não pode esgotar-se em si mesmo. É necessário que o professor acompanhe a actividade que o aluno desenvolve após ter recebido um *Feed-*

*back* Pedagógico, e volte a dar uma ajuda, no caso de o aluno não ter superado a dificuldade, ou reforce positivamente o seu desempenho, no caso em que essa dificuldade tenha sido superada.

Para além de um carácter substantivo ou informacional o *Feedback* Pedagógico deverá revelar aquilo que o aluno foi capaz de reproduzir ou imitar em detrimento de revelar o que fez mal ou não é capaz de fazer. O carácter positivo do *Feedback* Pedagógico é fundamental para que o aluno possa ter uma participação mais motivada na aprendizagem (nomeadamente naquelas actividades em que se sente menos à vontade).

A aprendizagem é um processo íntimo e pessoal, que gera opiniões e sentimentos que podem ser facilitadores ou inibidores de um envolvimento de qualidade dos alunos e, neste sentido, constituir-se como importantes referências para uma regulação adequada do processo ensino-aprendizagem. Estes sentimentos e opiniões revelam parte importante da face oculta da aprendizagem e, salvo alguns casos de alunos mais desinibidos e espontâneos, o professor não tem um acesso directo a eles. Para que eles possam ser conhecidos, o professor tem que suscitar a sua manifestação. Encorajar a expressão de comentários, perguntas e ideias pelos alunos, de forma regular, em diferentes momentos da sessão de trabalho, é um procedimento que habitua os alunos a manifestarem os seus sentimentos e opiniões sobre as diferentes actividades de aprendizagem, sobre a forma como são conduzidas pelo professor e sobre a sua própria capacidade de as aprender.

A possibilidade de realizar uma intervenção adequada, seja ela ao nível da intervenção inicial seja ao nível do acompanhamento da actividade prática de aprendizagem, depende do grau de intimidade que o professor tem para com o nível de evolução que os alunos vão manifestando ao longo de cada sessão e do conjunto das sessões. Se este conhecimento se estender ao próprio aluno a sua autonomia no controlo do processo de aprendizagem é maior. Neste sentido, é muito importante que o professor utilize um sistema de controlo do nível geral de realização dos diferentes alunos e possa, em cada uma das sessões, realizar um balanço sobre a forma como estiveram na aprendizagem. Se os alunos forem implicados neste processo de apreciação, o seu nível de responsabilidade e empenhamento na actividade será maior.

Uma efeito importante para aumentar a qualidade do acompanhamento da actividade de aprendizagem refere-se à manutenção do ritmo e dinâmica da actividade. Não interromper ou alterar a actividade sem que primeiro se confirme que todos os alunos estão já na fase terminal da mesma, não interromper a actividade da generalidade do grupo de alunos quando o problema que suscitou uma reacção do professor diz respeito a apenas um ou dois alunos e a utilização do incitamento e recondução da atenção dos alunos para a actividade de

aprendizagem constituem procedimentos importantes para garantir aquele efeito.

### 3.2. *Técnicas de intervenção pedagógica de Organização*

A organização das sessões de trabalho, que envolve tarefas como gerir os espaços e materiais, gerir os grupos dos alunos e gerir o tempo da sessão, é uma condição essencial ao bom funcionamento da mesma. Contudo, este tipo de tarefas não constituem a essência de uma sessão que trabalho. A essência das sessões de trabalho é a actividade de aprendizagem dos alunos.

#### 3.2.1. *Autonomização dos alunos nas rotinas organizativas*

Estamos perante um problema que se resume no facto de termos que organizar bem o trabalho e, simultaneamente, reduzir ao mínimo o tempo que gastamos neste tipo de tarefas. Para ultrapassar este problema o professor deverá procurar que os alunos automatizem as rotinas organizativas das sessões. A realização deste princípio implica um esforço de diferenciação das rotinas organizativas próprias de cada tipo de actividade e o treino dos alunos na adopção dos comportamentos organizativos que lhe são correspondentes.

Criar hábitos de responsabilidade dos alunos na organização, durante algumas sessões no início do ano lectivo, através da utilização de jogos simples de organização (*quem arruma mais depressa? quem consegue arrumar melhor? formar grupos de dois! de três! etc.*), onde o ritmo, rapidez e qualidade da organização seja o objectivo de aprendizagem, é uma forma de garantir que estes venham rapidamente a automatizar os comportamentos organizativos.

Algumas experiências realizadas neste sentido comprovam o seu efeito positivo quer em termos da redução do tempo perdido ao longo do ano com a organização, quer em termos do clima de trabalho e colaboração dos alunos entre si e com o professor nestas tarefas.

Para além da rotinização das actividades organizativas, é importante que o professor assegure um comportamento dinâmico de gestão dos períodos de organização que acontecem na aula.

#### 3.2.2. *Gestão do tempo, dos espaços e materiais e da turma*

##### *Princípios de intervenção pedagógica*

- a) Garantir uma correcta e rápida montagem ou desmontagem do material;

- b) Evitar situações de risco no desempenho das tarefas de aprendizagem pelos alunos, durante a aula;
- c) Garantir mudanças de actividade rápidas entre as diferentes actividades ou tarefas de aprendizagem;
- d) Garantir uma reunião rápida dos alunos quando necessário;
- c) Garantir que os alunos cheguem à aula à hora combinada;
- e) Garantir um registo de presenças rápido;
- f) Garantir a atenção dos alunos para iniciar os períodos de instrução, reunião e mudanças de actividade no decurso da aula;
- g) Garantir uma rápida formação de grupos de trabalho;
- h) Garantir que os alunos se sintam reconhecidos pelos seus desempenhos nas tarefas de organização.

### *Procedimentos de intervenção pedagógica*

A manutenção, no decurso de cada sessão, de um comportamento dinâmico de entusiasmo e incitamento nos momentos de organização é fundamental para garantir um bom clima e ritmo de realização das tarefas que lhe são correspondentes.

Em todas as sessões de trabalho, existem momentos em que é necessário parar a actividade e chamar a atenção dos alunos para dar informação sobre a forma como estão a realizar a actividade (ou mesmo sobre uma nova actividade), para os alunos trocarem de actividade ou para se reunirem junto do professor, etc. Nestes casos o professor tem que utilizar um sinal de chamamento (ex: palmas, apito, voz). Habitualmente, este sinal é o mesmo para todas as situações, acontecendo muitas vezes que os alunos têm dificuldade em perceber rapidamente para que é o professor está a chamar a sua atenção ou, então, que os alunos não reajam imediatamente em consequência da vulgarização do mesmo sinal.

Nestes casos sugere-se que o professor combine e utilize sinais diferenciados e inovadores para cada um dos diferentes tipos de situações organizativas. Algumas experiências provaram já a eficácia destas medidas, inclusivamente com sinais unicamente gestuais.

A avaliação e afixação dos resultados da qualidade da organização com o grupo de alunos é outra medida que se tem demonstrado eficaz para aumentar o grau de consciência e responsabilização do grupo pela organização.

### *3.3. Técnicas de intervenção pedagógica de Disciplina*

Falar em disciplina na relação pedagógica pode facilmente confundir-se com a discussão acerca das formas de manter os alunos compulsi-

vamente em padrões de comportamento que lhes são exteriormente ditados. Não é esta disciplina que pretendemos analisar.

Falar de disciplina mais não é do que discutir quais são as formas de promover e ajudar os alunos a descobrirem o prazer e as vantagens de estarem nas sessões de trabalho, de forma participada e empenhada, respeitando o espaço dos outros sem deixar de dar expressão à sua própria maneira de estar.

A discussão acerca das medidas a assumir para a resolução dos problemas da disciplina na relação pedagógica tem sido, tradicionalmente, promovida na óptica da procura das modalidades de intervenção mais eficazes para remediar ou corrigir o comportamento indisciplinado dos jovens e alunos. Esta perspectiva revela uma concepção *Remediativa* da disciplina e sugere uma abordagem pela negativa do problema. De facto, o que se procura conhecer são as formas como os professores podem contrariar os quadros de indisciplina que se estabelecem nas aulas. Por outro lado, esta perspectiva valoriza sobretudo factores externos ao que se passa na sala de trabalho como causas dos problemas de indisciplina. É usual ouvir os professores apontarem as carências sociais económicas e sociais ou factores de ordem individual dos alunos como as únicas causas dos problemas de indisciplina com que se confrontam.

Recentemente, tem vindo a ganhar maior expressão uma abordagem da disciplina identificada como *Preventiva*, que se baseia na ideia de que o tratamento da disciplina deve realizar-se preferencialmente na tentativa de evitar que os quadros de indisciplina se instalem. Ao contrário da anterior, esta perspectiva reflecte uma abordagem pela positiva da disciplina, uma vez que se preocupa com as formas de promover o comportamento adequado dos alunos. Outra diferença que se constata nesta visão relativamente à anterior, corresponde ao facto de os defensores desta perspectiva, habitualmente, indicarem o fracasso do seu trabalho pedagógico como causa directa dos fenómenos de indisciplina.

Se preconizamos uma abordagem Preventiva dos problemas da disciplina na relação pedagógica, fazêmo-lo como princípio pedagógico, não escamoteando o facto de que uma quantidade considerável dos professores se confronta, à partida, com quadros individuais ou grupais de indisciplina que merecem uma intervenção tipicamente remediativa.

Como é facilmente perceptível uma e outra perspectiva sugerem medidas de intervenção pedagógica distintas. Contudo todas as medidas tem por comum o facto dos seus efeitos não se revelarem a curto prazo. A promoção da atitude e comportamento de disciplina ou a modificação da atitude ou comportamento de indisciplina são aquisições que apenas se revelam a médio ou longo prazo.

### 3.3.1. Prevenção da Disciplina

#### *Princípios de intervenção pedagógica*

- a) Garantir atitudes de responsabilidade por parte do alunos;
- b) Garantir que os alunos respeitem as regras de conduta estabelecidas para a aula;
- c) Garantir que as regras de conduta estabelecidas para a aula respeitam quer as opiniões e ideias dos alunos, quer do professor;
- e) Garantir um clima positivo no controlo da disciplina na aula;
- f) Garantir que os alunos sintam que o professor reconhece que adoptam um comportamento de acordo com as regras de conduta estabelecidas para aula;
- g) Garantir que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários as regras de conduta estabelecidas para a aula, quando aliciados pelos colegas, a fazê-lo;
- h) Garantir que os alunos reconheçam como positivo a utilização do comportamento de acordo com as regras de conduta estabelecidas para a aula.

#### *Procedimentos de intervenção pedagógica*

A base fundamental de uma abordagem preventiva dos problemas da disciplina é a delimitação de um conjunto de critérios que permita determinar o que é um comportamento disciplinado ou um comportamento indisciplinado. Sem a determinação destes critérios é difícil ao próprio professor perceber quando é que um comportamento é ou não aceitável. E se esta dificuldade é significativa para o professor, ela será muito mais significativa para os alunos.

A definição destes critérios passa pela definição de um quadro de regras de funcionamento na aula. Esta é uma medida que muitos professores costumam assegurar no seu trabalho com os alunos. Contudo, em muitos casos, o que se verifica é que esse quadro de regras é estabelecido com base em ideias que partem apenas do professor e são regras estabelecidas pela negativa, ou seja, referindo o que não se pode ou deve fazer. É ainda habitual, observarmos que essas regras são em número elevado e, ou não são expostas (afixadas) no ginásio ou sala de trabalho ou, quando são afixadas, são-no sob a forma escrita.

A definição das regras de funcionamento tem que ser realizada com a participação directa dos alunos, debatendo e incluindo ideias que eles próprios têm sobre o que é ou não um comportamento adequado. Estabelecidas desta forma, as regras serão observadas pelos alunos como uma decisão pela qual são também responsáveis e, na medida em que isso aconteça, a sua identidade com elas é mais profunda. Por outro

lado, desta forma o professor ganha mais sensibilidade ao quadro de referências que cada aluno possui acerca do que é um comportamento adequado, permitindo-lhe intervir de forma mais adaptada no tratamento dos problemas da disciplina.

Quando definimos regras de conduta com os alunos a intenção é procurar evitar comportamentos desadequados. Este é normalmente o objectivo em que nos centramos. Contudo, esquecemo-nos que a possibilidade dos alunos assumirem uma conduta de respeito pelos outros, por si próprios, pelos materiais e pela actividade implica que eles definam ou conheçam como devem fazê-lo. Para estimular este conhecimento o professor deverá reportar-se às regras de conduta, procurando sintetizar o que se deve fazer e não o que não deve ser feito.

O objectivo das regras de conduta é que os alunos consciencializem o seu espaço admissível de actuação e os limites da sua liberdade. Este objectivo só é alcançado na medida em que os alunos consigam recordar o que foi combinado. Assim, a quantidade e qualidade da informação que é inerente às regras é muito importante. O número de regras combinadas deverá variar em função do grupo com que se trabalha, garantindo-se, contudo, que ele não seja tão grande que os alunos tenham dificuldade em se lembrar delas. Para assegurar que os alunos possam tê-las presente durante a actividade quotidiana, as regras devem ser afixadas. Mas, para que esta medida surta efeito, o professor deve garantir que elas sejam expressas de uma forma acessível aos alunos. A utilização de desenhos e de imagens realizados ou recolhidos por eles é uma forma de assegurar este requisito.

Para além do estabelecimento das regras de funcionamento na sala, e para que a prevenção da disciplina possa ser eficaz, o professor deverá motivar a utilização do comportamento apropriado através de interacções positivas nesse sentido. Muitas vezes, a tendência dos professores é para reagir apenas quando se manifesta um comportamento inapropriado. Contudo, a prevenção da disciplina implica que se reconheça a capacidade do aluno assumir as regras de conduta combinadas.

A reacção de reconhecimento dos comportamentos apropriados também pode ser utilizada para procurar reduzir aqueles comportamentos de indisciplina que surgem diariamente, mas que não têm um efeito de grande perturbação do trabalho que está a decorrer. Neste caso, a turma, e particularmente o aluno que assumiu um comportamento apropriado, não é sujeito a uma intervenção negativa de repreensão e começa a aperceber-se de que o seu reconhecimento, enquanto elemento do grupo e interlocutor privilegiado do professor, passa por assumir as regras combinadas. Esta medida tem um efeito particular naqueles casos em que os comportamentos são assumidos por alguns alunos do grupo que encontram (mais ou menos conscientemente) nessa forma de se comportarem um meio de sobressaírem no seio do grupo. Nestes casos, uma reacção de indignação ou mesmo de chamada de atenção do pro-



fessor mais não tem que um efeito de reforço dos *motivos* que estão por detrás desses comportamentos.

Um outro aspecto importante para implementação da disciplina reside na consistência das interacções, isto é, o professor usar os mesmos critérios para apreciar a capacidade dos alunos estarem de uma forma coerente com as regras na sala de trabalho. Muitas vezes é mais fácil ao professor reagir positivamente a um comportamento apropriado de um aluno que não causa problemas, do que fazê-lo quando o mesmo comportamento é manifestado por um aluno *turbulento*.

### 3.3.2. Remediação da Indisciplina

*Princípios de intervenção pedagógica:*

- a) Garantir que os alunos sejam verdadeiros na análise dos seus comportamentos, quando infringem as regras de conduta estabelecidas para a aula;
- b) Garantir que os eventuais castigos não interfiram negativamente com o prazer ou gosto que os alunos tem pela actividade física;
- c) Assegurar que os alunos reconhecem as consequências da adopção de comportamentos contrários as regras de conduta estabelecidas para a aula;
- d) Garantir que os alunos não voltem a adoptar um comportamento contrário as regras de conduta estabelecidas para a aula, após a reacção do professor a esse comportamento;
- e) Garantir que os alunos que habitualmente assumem comportamentos contrários às regras de conduta estabelecidas para a aula aceitem procurar modificá-los;
- f) Garantir que os alunos reconheçam as razões da reacção do comportamento do professor aos comportamentos que não estão de acordo com as regras de conduta estabelecidas para a aula.

*Procedimentos de intervenção pedagógica*

Nos casos em que uma intervenção remediativa se justificar, e cremos que estes casos têm que ser realmente significativos, as reacções do professor devem ser realizadas com algum cuidado de forma a que possam constituir-se como reacções eficazes, que não tenham que ser sistematicamente repetidas.

Em primeiro lugar, qualquer reacção a um comportamento indesejado deverá ser assumida com convicção e sem hesitações (ao contrário do que acontece sempre que utiliza a ameaça do tipo: *fazes isso mais uma vez e vais ver*).

Para que isso possa acontecer, cada vez que reage a um comportamento de indisciplina, o professor deverá fazê-lo identificando claramente o comportamento a ser modificado. Normalmente nas reacções à indisciplina temos a tendência para criticar o aluno enquanto pessoa e não o comportamento que ele assumiu (ex: *não sejas malcriado!* em vez de *não devias ter batido no João!* ou *não gosto que fales assim comigo!*). Quando o aluno assume um comportamento inadequado como se fosse normal, então isso pode significar que ele não compreendeu as implicações que esse comportamento tem para os outros e para ele próprio. Para assegurar que, a pouco e pouco, isso venha a ser possível, sempre que reagir a um comportamento inadequado o professor deverá procurar verbalizar a relação entre esse comportamento e o seu efeito. Neste aspecto é importante que o professor reforce a ideia, de que o efeito de prejuízo é fundamentalmente do aluno e não dos colegas, dos pais ou do próprio professor.

Algumas experiências têm demonstrado que a modificação do comportamento inapropriado é mais rápida e consistente quando, ao contrário de reagir perante o resto do grupo, o professor consegue fazê-lo em privado, numa relação simultaneamente de abertura e intransigência com o aluno.

Quando os casos de indisciplina são mais graves, traduzindo-se, por exemplo, no facto de um aluno estar constantemente a assumir um comportamento perturbador do funcionamento do grupo, deve ter-se presente que não é possível mudar a globalidade desse comportamento de uma vez só. Neste sentido, o professor deve reagir elegendo para *negociar* com o aluno um comportamento particular de cada vez (exs: bater nos colegas ou não tirar as bolas ou outro material aos colegas).

A resolução de um comportamento inapropriado deve prever uma evolução gradual, mas consistente, da sua modificação do mesmo. Para isso, em cada intervenção que tem com um aluno, o professor deve procurar chegar a compromisso de modificação. Este compromisso é um contrato entre o professor e o aluno, sem qualquer outra ameaça ou aliciante exterior (de que são exemplo reacções como: *vais-te portar bem e depois deixo-te brincar com o que quiseres!* ou *se voltares a fazer isso eu tenho que participar de ti!*).

Uma medida bastante negativa, mas que pode ser utilizada em último recurso é o castigo. Um castigo que se tem manifestado eficaz corresponde à suspensão do aluno relativamente à actividade em que está envolvido no momento em que o comportamento ocorre. Esta suspensão deverá ser acompanhada da responsabilização do aluno pela decisão de voltar à actividade, sob condição de se dispor a estar de acordo com as regras que foram estabelecidas. Esta medida tem um efeito de promoção do controlo do comportamento do aluno por vontade própria e não por vontade do professor. A supressão da actividade deverá ser utilizada tantas vezes quantas as necessárias.

### 3.4. *Técnicas de intervenção pedagógica de Clima*

O clima de bem-estar numa sala de trabalho é habitualmente conotado com uma boa relação entre o professor e o aluno. Embora esta relação seja muito importante, o bem-estar do aluno não depende apenas dele. As relações entre os alunos do grupo e a relação de cada um deles com as actividades de aprendizagem também condicionam esse bem-estar. Todos estes três níveis relacionais dependem fundamentalmente do trabalho pedagógico do professor, da forma como é capaz de promover uma aproximação afectiva positiva entre si e os alunos, dos alunos entre si e dos alunos com a actividade de aprendizagem.

#### 3.4.1. Clima relacional entre os alunos

##### *Princípios de intervenção pedagógica*

- a) Suscitar a simpatia e a amizade entre os alunos;
- b) Garantir a tolerância entre os alunos;

##### *Procedimentos de intervenção pedagógica*

A promoção de uma relação positiva dos alunos entre si é uma área do clima de trabalho pouco intencional dos professores. Parte-se muitas vezes do princípio que se tem pela frente um grupo de alunos, quando, na realidade, se tem um conjunto de alunos. Um grupo distingue-se pelo voluntarismo com que os seus elementos colaboram entre si para satisfazer uma necessidade comum. Do ponto de vista dos alunos, não são eles que escolhem ir para a escola, ao contrário, são lá colocados por imperativos externos. Uma das funções do professor é transformar este conjunto de alunos num grupo, alimentando relações de interesses comuns entre eles, conduzindo-os no reconhecimento dos valores da solidariedade, da tolerância à diferenças e das vantagens da interajuda e cooperação.

A base desta estimulação é o trabalho com referência ao grupo. Só se aprende as vantagens de trabalhar e conviver em grupo, vivendo situações de trabalho e convivência em grupo.

Com idades mais avançadas é possível desenvolver uma actividade de grupo que suscite a cooperação e interajuda entre os alunos. Em idades mais baixas a actividade de referência ao grupo pode ser estimulada pela solicitação da observação, apreciação e utilização das ideias dos colegas por cada um dos alunos.

Estas actividades de referência ao grupo deverão ser estruturadas de forma a suscitar a complementaridade da actividade dos alunos, condi-

cionando-as à utilização da crítica construtiva e da apreciação positiva do trabalho dos parceiros. Por exemplo, quando se tratar de promover uma actividade de colaboração entre alunos com diferentes níveis de capacidade, o professor deve cuidar de definir claramente as funções de cada aluno nessa actividade, diferenciando-os (se for caso disso) e estabelecendo claramente as suas relações de interdependência.

Para além da utilização das actividades de referência ao grupo, é importante que o professor assuma uma atitude de intimidade e conivência, que estimule o espírito de grupo, referindo-se com frequência ao que se faz na sessão de Educação Física por comparação ao que se faz noutras actividades escolares. Factores como o espaço físico, as actividades e a idade dos alunos são factores de unidade e coesão de grupo.

### 3.4.2. Promoção de uma relação positiva entre o professor e os alunos:

#### *Princípios de intervenção pedagógica*

- a) Garantir que os alunos sintam que o professor gosta do que ensina;
- b) Suscitar a confiança dos alunos no professor;
- c) Garantir que os alunos sintam que o professor se interessa por eles e acredita na capacidade de aprendizagem destes;
- e) Garantir que os alunos sintam que o professor trata todos os alunos do mesmo modo;
- f) Garantir que os alunos sintam que o professor está atento aos seus interesses pessoais;
- g) Garantir que os alunos não vejam o professor como um juiz permanente da sua actividade.

#### *Procedimentos de intervenção pedagógica*

Em termos da promoção de uma relação positiva entre o professor e os alunos existem algumas referências que gostaríamos de destacar. A relação do professor com os alunos deve ser tão personalizada quanto possível e, embora este efeito seja bastante influenciado pela forma como o professor acompanha cada aluno na sua actividade de aprendizagem (ponto 3.1.2.), ele depende muito da possibilidade do professor interagir frequentemente com o aluno com base em assuntos do seu interesse directo, em assuntos de índole mais pessoal (familiar) e em sentimentos e emoções por ele expressos.

Este acompanhamento personalizado, por mais que seja uma intenção prioritária do professor, é limitado pela necessidade que tem de distribuir a sua atenção por todos os alunos. Durante grande parte da

aula cada um dos alunos assiste e ajuíza o comportamento do professor com os seus pares, comparando-o com aquele que o professor lhe dispensa. O sentimento de justiça nos alunos é grande. Neste sentido, o professor deve procurar ser coerente e consistente nas interações que desenvolve com as diferentes alunos que integram o grupo de trabalho. Este aspecto é tanto mais importante, quanto é muito fácil a um professor deixar-se conduzir pela sua subjectividade (valores e gostos pessoais, identidade social, etc.) e ser seduzido por um determinado tipo de alunos. Este efeito, é animado por um conjunto de estereótipos e resulta na exclusão de alguns alunos das suas relações preferenciais, em favor da inclusão de outros.

### 3.4.3. Promoção de uma relação positiva entre o aluno e a matéria

#### *Princípios de intervenção pedagógica*

- a) Conseguir que os alunos atribuam significado às propostas de aprendizagem para as quais não se manifestem espontaneamente motivados;
- b) Garantir uma prática motora variada;
- c) Garantir que os alunos manifestam as suas opiniões sobre a aula;
- d) Garantir que os alunos que manifestam sentimentos negativos relativamente a aula os ultrapassem e os substituam por sentimentos positivos;
- e) Garantir a cooperação entre todos os alunos em actividades em que as turmas se manifestem heterogéneas;
- f) Suscitar a participação empenhada dos alunos mais fracos em tarefas com maior índice de complexidade;
- g) Garantir que os alunos formulam expectativas elevadas sobre a sua capacidade de aprendizagem.

#### *Procedimentos de intervenção pedagógica*

Finalmente, o professor deverá cuidar da aproximação do aluno relativamente à actividade de aprendizagem. É aqui estamos a referir-nos quer à promoção do gosto por realizar uma actividade particular (ex: Jogos), quer à promoção do gosto por aprender.

Nesta questão colocam-se duas medidas críticas. Uma que diz respeito à forma como as actividades de aprendizagem são organizadas nas sessões de trabalho, e outra que se refere à forma de acompanhamento da relação entre o aluno e actividade.

Relativamente ao primeiro aspecto, é muito importante que a actividade de uma sessão possa ser diversificada, isto é oferecer vários tipos

de solicitações de aprendizagem. Realizar uma aula em que seja vivida apenas uma actividade, resulta num sentimento de monotonia grande para os alunos.

Para além de diversificar as actividades, o professor deve salvaguardar que estas sejam adequadas ao nível de capacidade dos alunos. Os alunos aderem de uma forma mais motivada à actividade que, para eles, sejam mais fáceis de realizar. Os professores têm essa percepção, e muitas vezes tendem a privilegiar a abordagem de actividades que os alunos já sabem fazer. Contudo, não nos podemos esquecer que as aulas visam a actividade de aprendizagem, pelo que as experiências que os alunos vivem não devem ser coisas que eles já sabem fazer: *só se aprende fazendo aquilo que ainda não se sabe fazer*. Mas por outro lado, é necessário que eles aprendam com um sentimento elevado de que são capazes (sucesso) de aprender, o que não é compatível com a colocação de desafios muito elevados para as suas possibilidades.

Em relação ao acompanhamento da vivência que os alunos realizam da actividade, é importante que o professor mantenha um elevado entusiasmo relativamente ao aperfeiçoamento que os alunos vão manifestando. Esta medida é tanto mais importante quanto os alunos manifestem um sentimento de medo ou de incapacidade na sua realização. Cuidar de dar uma ajuda no início das actividades apoiando os alunos na exploração do material e do espaço a utilizar, ou mesmo dispondo-se a ficar a observar com ele a actividade dos colegas, são procedimentos que podem aumentar o seu grau de confiança e de interesse pela actividade.

#### 4. Conclusão

Em jeito de síntese, sobre o conteúdo do presente texto, poderíamos dizer que a eficácia da formação didáctica passa em primeiro lugar por não desconsiderar o conteúdo das indicações metodológicas que a investigação sobre ensino tem vindo a produzir. É importante reconhecer que este não é problema pacífico.

Bastas vezes ouvimos e lemos críticas a propósito das características comportamentalistas da formação didáctica quando realizada nestas condições. Uma crítica complementada no apelo a uma dimensão mais crítica e reflexiva da formação em ensino dos professores.

Não está em causa formar professores acrílicos, nem tão pouco tecnocratas do ensino. Trata-se, isso sim, de formar professores que saibam decidir bem, e decidir bem passa por saber escolher e utilizar as melhores soluções para as mais diversas situações de ensino.

Incluir como prioridades de formação didáctica as indicações que, genericamente, aqui traçámos constitui presságio de uma formação mais realista e adequada à complexidade das situações educativas.

## **Bibliografia**

- BENAVENTE, Ana (1990). Insucesso Escolar em Portugal. In *Análise Social*, 108/109, vol. xxv, pp. 715-733
- BIRZEA, Cezar (1984). *A Pedagogia do Sucesso*. Lisboa: Ed. Horizonte.
- BLOOM, Benjamim (1974). *Características humanas da aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: Edt. Globo.
- BROPHY, J. & GOOD, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In C. Wittrock (Edt.) — *Handbook of Research on Teaching*. New-York: McMillan, 328-373.
- CARREIRO DA COSTA, Francisco (1991). Investigação sobre Eficácia Pedagógica. In *Inovação*, 4, 1, 9-27.
- CARREIRO DA COSTA, Francisco (1993). *Teaching Teachers: Aims, Methods and Contents*. Conferência realizada in Sport, Leisure and Physical Education Trends and Development — 2<sup>nd</sup> European Forum, Berlin 8-12 September.
- CLARK, C. & PETERSON, P. (1986) — Teacher Thinking. In C. Wittrock (Edt.) — *Handbook of Research on Teaching*. New-York: McMillan, 225-296.
- CLARK, C. & YINGER, R. (1979). Teachers Thinking. In P. Peterson & H. Walberg (Edts.) — *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*. Berkeley, Calif., McCuthan, 231-263.
- MARCELO, Carlos (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Edt. Ceac.
- Good, T. & Brophy, J. (1986). Scholl Effects. In C. Wittrock (Edt.) — *Handbook of Research on Teaching*. New-York: McMillan, 570-602.
- JACKSON, Philips (1979). The way teaching is. In N. Bennett & Mcnamara (Edts.) — *Focus on Teaching: Readings in the Observation and Conceptualisation of Teaching*. London: Longman.
- MAWER, Mick (1990). It's not what you do — it's the way you do it! Teaching Skills in Physical Education. *The British Journal of Physical Education*, 21, 2, 307-311.
- PIERÓN, Maurice (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: Observation et Recherches*. Liège: Presses Universitaires de Liège.
- ROSENSHINE, B. & STEVENS, R. (1986). Teaching Functions. In C. Wittrock (Edt.) — *Handbook of Research on Teaching*. New-York: McMillan, 376-390.
- SIEDENTOP, Daryl (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 2<sup>nd</sup> Edt., Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- SIEDENTOP, D.; ELGAR, E. (1989). Expertise, Experience and Effectiveness. *Journal of Teaching Physical Education*, 8, 254-260.