

As Teorias Implícitas da Personalidade e os Comportamentos de Ensino

Perfil de intervenção pedagógica de professores estagiários em relação a alunos com avaliações polarizadas

Rui Gomes *

Resumo

O objectivo deste estudo é identificar o perfil de intervenção pedagógica de professores estagiários em relação a alunos com «avaliações» polarizadas. Especificamente, alunos avaliados com altos e baixos scores através de um diferenciador semântico de traços de personalidade, foram comparados durante aulas de Educação Física de desportos colectivos em termos das interacções pedagógicas professor-aluno. Foram realizados dois ciclos de observação: no primeiro, obteve-se a linha de base das reacções de *feed-back*, afectividade e disciplina dos professores sem que qualquer informação acerca dos alunos alvo da observação fosse fornecida; no segundo, obteve-se o perfil de intervenção nas mesmas categorias de comportamento após uma reunião em que os professores tiveram acesso aos resultados descritivos dos seus comportamentos de ensino, dos comportamentos dos alunos e das gravações em magnetoscópio referentes ao primeiro ciclo de observações.

A análise dos resultados dos comportamentos dos professores no primeiro ciclo de observações revelou que os alunos com baixos scores receberam mais reacções de *feed-back* e de afectividade, mas que essas interacções dos professores tinham um perfil negativo, sendo a diferença em relação ao perfil positivo das interacções com os alunos de mais alto score considerada significativa.

No segundo ciclo de observações registou-se uma alteração no perfil de intervenção dos professores estagiários. Aumentou a taxa de reacções dirigidas aos alunos das turmas observadas; as reacções dirigidas aos alunos foco da observação passaram a ser mais diferenciadas e o perfil de intervenção em relação aos alunos com baixo *score* tornou-se predominantemente positivo. Depois de discutir os resultados, o estudo conclui que o conhecimento avaliativo baseado nas teorias implícitas da personalidade aparece associado a

* Assistente convidado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Bolseiro do INIC.

Boletim SPEF, n.º 1 Primavera de 1991, pp. 41-74.

comportamentos de ensino estereotipados, enquanto o conhecimento descritivo parece garantir comportamentos de ensino mais flexíveis e diferenciados.

Introdução

«Expectativas do professor», «Representações do professor», «Efeito de Pigmalião» são termos associados com a hipótese de que a percepção que os professores têm dos alunos não lhe é dada do exterior de forma objectiva, mas que, pelo contrário, estes constroem a sua própria realidade a partir de diferentes formas de conhecimento. Sustenta-se assim que não existe corte entre o universo exterior e o universo do professor e que sujeito e objecto da percepção não são fundamentalmente heterogéneos no seu campo comum.

Tributária da teorização de MOSCOVICI (1961) sobre as representações sociais, a investigação acerca da construção social da realidade dentro da sala de aula confronta abertamente as perspectivas behaviorista e reprodutionista, opondo-lhe o construtivismo cognitivista que valoriza a remodelação e reconstituição dos elementos do envolvimento onde o comportamento deverá ter lugar. Uma tal premissa apresenta a possibilidade de notáveis generalizações e articulações que noções como «opinião», «empatia» e «atitude» não permitem, sendo certo que estas são consideradas como reacções dos indivíduos a objectos dados do exterior, acabados, independentes dos actores sociais.

Nesta medida, as representações sociais do *outro* não seriam uma reprodução simples do real, comportando um grau de criação individual e colectiva não desprezível. Para ultrapassar as teorias do conhecimento inspiradas pelo behaviorismo, pareceu cada vez mais necessário fazer intervir as representações como «teorias implícitas» que dão conta das operações do pensamento nas interacções quotidianas e, em particular, na integração das diferenças: as representações jogariam um papel generativo. O que nos leva a um aspecto fundamental da representação que consiste na análise do seu valor de realidade e, portanto, dos processos de distorção, subtracção e suplementação do real.

A este propósito, um dos resultados experimentais mais consistente atesta que a conduta de um sujeito A em relação a um sujeito B depende fundamentalmente da representação que ele tem de B independentemente dos comportamentos deste último (ABRIC, 1970, 1976). Uma tal conclusão sugere que, por vezes, as expectativas dos professores são inadequadas, podendo ter efeitos adversos no comportamento dos alunos (BROPHY, 1983; BROPHY & GOOD, 1978; MARTINEK *et al.*, 1982).

O corolário da tese da construção social da realidade por parte do professor é a de que o aluno, por seu lado, produz a sua própria realidade, parcialmente construída a partir da do professor.

A questão posta pelas relações entre a exactidão e objectividade da representação do aluno e a qualidade do acto educativo começou a reunir o interesse dos investigadores a partir do momento em que se concluiu que essa era uma variável de grande interesse para o aperfeiçoamento de uma ideia muito antiga na pedagogia, em virtude da qual se considera que o professor não pode ensinar bem se não conhecer bem o aluno.

O estudo pioneiro de ROSENTHAL e JACOBSON (1968) estimulou a controvérsia e o interesse por este tipo de pesquisa quando apresentam à comunidade educativa as conclusões das suas investigações que revelavam um efeito de modelação da performance dos alunos a partir das expectativas dos professores. A publicação do estudo de ROSENTHAL e JACOBSON provocou reacções desencontradas na comunidade científica. A par do entusiasmo com que foi recebida, formularam-se também críticas metodológicas e conceptuais que limitaram o alcance e a generalização das suas conclusões.

O conceito de «auto-realização das profecias» («self-fulfilling prophecy») gerou uma quantidade apreciável de pesquisas e de réplicas do estudo inicial de ROSENTHAL e JACOBSON. Diversificando-se nos conceitos utilizados e nas metodologias aplicadas, a temática continua hoje a gerar investigação, produção teórica e controvérsias.

Entre as numerosas formas de caracterizar lapidarmente o homem como animal racional, existe uma, devida a KLUCKHOHN (1951), que introduz perfeitamente o nosso trabalho: «o homem é um animal avaliador». Com isto queria dizer que as pessoas passam os seus iguais e as coisas pelo crivo de um sistema, ou sistemas, de valores de onde depois saem definidas e hierarquizadas segundo o seu valor.

É evidente que esta actividade avaliativa produz conhecimento. Não teremos dificuldade em concordar que ela produz, no mínimo, um conhecimento factual, episódico ou contingente que é precisamente o valor dos objectos e dos acontecimentos passados pelo crivo. Concordaremos também que um tal conhecimento predispõe para a acção. As dificuldades aparecem logo que nos interrogamos sobre a relação que pode existir entre esta actividade avaliativa e o conhecimento não-contingente, não-episódico, permanente: quais os constructos que temos na nossa memória para compreender o mundo? Neste particular, duas concepções se opõem na sua tentativa de explicação.

Uma concepção *monista*. Esta concepção é dita «monista» porque conduz à asserção de que não existe senão uma forma de conhecimento que, perfeitamente realizada, constitui a ciência. Para os defensores desta posição, o homem da rua é um cientista espontâneo ou intuitivo.

Em síntese, a avaliação deste ponto de vista implica três tempos ou sequências: a esfera cognitiva — o conhecimento, a esfera afectiva ou utilitária — o julgamento de valor, e a esfera comportamental — a acção ou a intenção de agir desta ou daquela forma.

A concepção *dualista* de que partimos neste trabalho recusa o postulado da unicidade do conhecimento e a assimilação dos valores a um registo único, afectivo. Esta concepção parte da constatação de que existem muitas formas de falar e de conhecer os objectos.

Neste trabalho interessa-nos sobretudo enfatizar a existência de pelo menos dois tipos de conhecimento que categorizaremos por facilidade de exposição como *conhecimento* (dito) *descritivo* e *conhecimento* (dito) *avaliativo*.

Um conhecimento dito *descritivo* na medida em que foi elaborado a partir, e nos informa sobre, a natureza dos objectos. A sua forma mais elaborada é a ciência. Uma parcela de conhecimento descritivo julga-se quanto à sua validade: um enunciado é verdadeiro ou falso. Por definição, o conhecimento descritivo informa-nos muito pouco ou nada sobre o valor dos objectos ou das pessoas.

Um conhecimento dito *avaliativo* na medida em que foi elaborado a partir, e nos informa sobre, a utilidade ou o valor das coisas. Uma parcela de conhecimento avaliativo é julgada quanto à sua aceitabilidade. Socialmente elaborado, gera ideologias. Um enunciado avaliativo, neste sentido restrito, não assimilável ao conceito de avaliação como processo científico, pode fornecer ou não critérios para decisões aceitáveis. Por definição, o conhecimento avaliativo, na acepção que vimos apresentando, comunica sem cálculo adicional, directamente, o valor dos objectos e o uso que podemos fazer deles.

Seria evidentemente errado pretender que o conhecimento avaliativo não implica qualquer aspecto descritivo. De qualquer forma, quando este se encontra presente está de tal forma imerso na construção avaliativa que pode considerar-se, no limite, completamente inútil.

É no quadro do conhecimento avaliativo que nós integramos as Teorias Implícitas da Personalidade (TIP). Na primeira revisão crítica da literatura sobre a percepção das pessoas, BRUNER e TAGIURI (1954) introduziram a expressão «teoria implícita da personalidade» para traduzir o facto de que o sujeito, na percepção e na imagem que constrói das pessoas, pressupõe relações entre traços ou atributos e considera que certos traços aparecem normalmente associados, enquanto outros, pelo contrário, parecem excluir-se, i. e., se eu tenho o traço X, então devo ter o traço Y e não devo ter o traço Z.

A palavra «teoria» não deve, portanto, ser tomada aqui com o significado que lhe dá habitualmente o cientista. Trata-se de um conjunto de elementos cognitivos e da representação de associação entre esses elementos que apenas uma análise externa pode extrair a estrutura, não assumindo a configuração de uma construção formal.

«La «théorie» est considérée comme «implicite» parce que les traits catégoriels ainsi que les croyances que manipule une personne sont inférés de ses descriptions et de ses

attentes (...) plutôt qu'ils ne sont établis par cette personne comme le serait une théorie formelle. Il est peu vraisemblable qu'un individu soit en mesure d'explicitier ces catégories et ces croyances; ou si on lui fournissait ces éléments primitifs, de les organiser en une théorie formelle de la personnalité qu'il puisse exposer avec économie». (ROSENBERG e SEDLACK, 1972, p. 273)

Tendo em consideração esta distinção entre conhecimento avaliativo e descritivo o nosso trabalho parte de dois pressupostos fundamentais:

- 1) As teorias implícitas da personalidade servem para classificar e hierarquizar os alunos segundo grandes categorias que garantem a internalização das normas e da ideologia escolar mas são prejudiciais se utilizadas como base das decisões de ensino.
- 2) O conhecimento «avaliativo» está associado a comportamentos estereotipados de ensino, enquanto o conhecimento descritivo garante decisões com maior validade, conducentes a comportamentos de ensino mais flexíveis e diferenciados.

1. *Enunciado do problema*

Por ocasião das reuniões de Conselho de Turma para avaliação dos alunos, os professores tendem a esquecer os parâmetros de avaliação em vigor e, com bastante frequência, revelam no discurso produzido uma técnica de avaliação baseada na definição implícita do *bom* e do *mau* aluno. A afirmação tantas vezes ouvida de que o aluno «X é turbulento», o «Y apático» e o «Z honesto» é um aspecto particular da necessidade de julgar o valor académico dos alunos tendo por referência elementos estáveis. De facto, independentemente da forma técnica de avaliação escolhida, esta necessidade conduz à mesma psicologização, sob a forma de traços de personalidade, que se obteria numa avaliação menos sofisticada. Estas representações prototípicas, tidas como capazes de explicar os comportamentos dos alunos realmente exibidos ou esperados, constituem conjuntos organizados e estáveis. Elas têm todas as características das Teorias Implícitas da Personalidade tais como são definidas por KIM e ROSENBERG (1980): conjuntos de crenças relativas à personalidade que compreendem os traços que o indivíduo percebe como sendo característicos de si mesmo e dos outros e das crenças relativas às relações existentes entre esses traços.

Não parecem existir dúvidas de que os professores formam impressões dos alunos na base de uma informação limitada. Essas impressões podem depender das características do professor, da situação e dos alunos em presença. No entanto, como sugere BEAUVOIS (1984) na sua revisão de estudos, as teorias implícitas geram impressões mesmo na

ausência de estímulos exteriores significantes, i. e., elas podem produzir-se a partir de *nada*.

De acordo com esta perspectiva, as teorias implícitas da personalidade não implicariam sobretudo o processamento das co-ocorrências entre os comportamentos observados mas a intervenção de estruturas semânticas conceptuais que supostamente descrevem a realidade. Tais estruturas assentariam nos *protótipos* individuais, como tipos ideais globais e nos *estereótipos*, como protótipos sumários que se aplicam a grupos sociais. Assim, as teorias implícitas da personalidade mobilizam certas dimensões que facilitam a organização e processamento da informação, mas não descrevem a realidade. Elas descrevem a estereotipia do grupo, produzindo um efeito de distorção sistemático: quanto maior é a contradição entre o que observamos e as teorias implícitas mais assumimos as teorias implícitas (SHWEDER, 1975).

Numerosas investigações demonstraram o fraco poder *descritivo* dessas teorias e, na proporção inversa, a presença massiva de uma dimensão avaliativa em sentido restrito. Dito de outra forma, as teorias implícitas da personalidade enunciam aquilo que as pessoas valem num arbitrário social dado e não aquilo que elas são realmente.

A actividade descritiva é a situação privilegiada de mobilização dessas teorias. Parte-se do pressuposto de que ela é essencialmente estruturada pelo valor das pessoas descritas, o «bom» opondo-se ao «mau». BEAUVOIS (1976) e BEAUVOIS e JOULE (1981) mostraram o carácter indissociável de um traço psicológico que se torna uma propriedade psicológica do indivíduo segundo um duplo processo cognitivo (*interiorização*) e ideológico (*naturalização*). A função normativa dos traços assim interiorizados apagar-se-ia em proveito de uma assimilação em termos de caracterização personológica supostamente não normativa mas natural: «activo», «interessado», «trabalhador» seriam assim expressões da própria natureza do bom aluno.

No domínio da personalidade em meio escolar, as propriedades das descrições observadas podem inscrever-se no registo geral do «erro fundamental» em Psicologia e ser afectadas por particularidades (GILLY, 1980). Com efeito, a especificidade das relações de poder na escola, o impacto dos reforços positivos e negativos, os factores de contexto dentro da sala de aula (BROPHY, 1983; COOPER & GOOD, 1983) e a influência do sistema de valores escolares (KAUFMANN, 1975) agem sobre a estruturação das teorias implícitas da personalidade em meio escolar.

Assim, os valores que intervêm com maior regularidade na determinação da *impressão* geral dos alunos são características tais como a atenção e a tenacidade (GILLY, 1972); a participação nas actividades e a aplicação (GILLY & LECACHEUR, 1976); a responsabilidade (CATTELL, 1963); a cooperação com o professor (HALLWORTH, 1966); o método,

interesse pelo trabalho e regularidade do esforço (KAUFMANN, 1975); a maturidade e estabilidade (HOLLAND, 1959); a tonicidade geral (PERRON, 1962); a aparência física (MARTINEK, 1981a, 1981b; MARTINEK & ARPER, 1984); o empenhamento (MARTINEK, CROWE, REJESKI, 1982).

Tendo em conta os objectivos profissionais do professor e as condições institucionais do exercício da sua profissão, tudo se passa como se as suas expectativas relativamente aos alunos o conduzissem a dar mais importância à conformidade destes do ponto de vista das suas qualidades morais, da adesão às regras do jogo, da aceitação dos objectivos perseguidos e da qualidade da sua mobilização, do que à adequação do ponto de vista das características intelectuais e motoras requeridas pelas aprendizagens. Noutros termos, a conformidade das atitudes às exigências da situação escolar parece contar mais do que a conformidade das aptidões na impressão geral formada pelos professores. A naturalização produzida pelas teorias implícitas da personalidade não é fundamentalmente uma naturalização biológica mas uma naturalização normativa sócio-institucional.

Partindo destes pressupostos parece possível e pertinente enunciar as seguintes interrogações:

- Confirma-se a hipótese de que os professores quando colocados perante uma situação de descrição livre e sumária do comportamento dos alunos fazem apelo às teorias implícitas e não ao comportamento real?
- Como se caracteriza a intervenção pedagógica dos professores em relação aos alunos com melhores e piores «scores» numa escala de avaliação de traços de personalidade?
- Essas características mantêm-se, introduzindo critérios descritivos externos do comportamento real dos alunos?
- Qual o grau de influência do comportamento de ensino do professor no comportamento dos alunos? A idade dos alunos tem alguma relação com a maior ou menor influência?
- A alteração dos comportamentos de ensino do professor repercute-se imediatamente nos comportamentos dos alunos?
- Qual é a diferenciação categorial do *bom* e do *mau* aluno?

1.1. Objectivo do estudo

Com o presente estudo pretende-se contribuir para o esclarecimento de algumas das condições e mecanismos que podem provocar o efeito de expectativa do professor em relação aos alunos e para verificar se este efeito tem efectivamente influência sobre alguns comportamentos de ensino dos professores.

Voleibol e Basquetebol — contemplassem sempre três domínios previstos nas unidades didácticas: aprendizagem e treino de gestos isolados; aprendizagem e treino de gestos combinados e situações de jogo reduzido ou jogo formal.

2.3. *As fases e dispositivos da pesquisa*

A investigação desenrolou-se em cinco fases, cada uma das quais marcada por um dispositivo metodológico:

1.ª fase: *descrição livre*. Foi solicitado aos quatro professores estagiários que fizessem uma descrição livre e sumária de todos os alunos das suas duas turmas. Com este dispositivo obtivemos uma primeira lista de palavras que classificámos em função da sua frequência de utilização. Frequência essa que traduz a disponibilidade de cada traço para a descrição dos alunos. Como veremos, essa lista contém apenas 33 palavras, o que comprova que os professores escolheram um léxico restrito comum, apesar de não terem podido comentar em grupo ou em pares a forma de preenchimento da descrição livre.

2.ª fase: *diferenciador semântico*. Com base na totalidade das palavras utilizadas pelos professores, na sua esmagadora maioria traços de personalidade, construímos um diferenciador semântico com vinte itens. Foi então solicitado aos professores estagiários que classificassem cada um dos seus alunos, tendo por referência a totalidade dos itens polarizados numa escala de 1 a 7, representando o grau 1 o pólo mais negativo e o grau 7 o pólo mais positivo. Obtivemos assim, através do somatório dos graus obtidos em cada item, o «score» final de cada aluno. Foram seleccionados para a fase seguinte do estudo o aluno com melhor «score» («M») e o aluno com pior «score» («P») de cada turma.

3.ª fase: *primeiro ciclo de observação dos alunos e dos professores*. Para fazer a repartição quantitativa das funções de ensino escolhidas — *feed-back*, afectividade e disciplina utilizámos o Sistema de Observação do Professor (PIÉRON, 1980, 1982) adaptado às necessidades do nosso estudo, através da observação directa de três aulas de cada professor estagiário.

Para determinar o tipo de participação dos alunos nas aulas foi utilizado o OBEL/ULg (PIÉRON, 1980) reduzido às dimensões pretendidas: Actividade motora, Atenção à instrução e ao *feed-back*, Comportamento fora da tarefa e Espera, através da observação em diferido das mesmas três aulas anteriormente referidas.

O primeiro ciclo de observações decorreu durante duas semanas.

4.^a fase: *descrição dos comportamentos observados dos professores e dos alunos.* Duas semanas após a última observação do 1.º ciclo, numa reunião especialmente convocada para o efeito, os professores estagiários receberam três tipos de informação descritiva:

- informação quantitativa sobre alguns comportamentos de ensino — número total de intervenções por categoria; taxa de *feed-back* e de intervenções de afectividade; percentagem de intervenções de *feed-back* positivo, neutro e negativo dirigidas aos alunos «M» e «P», a outros alunos, ao grupo e à turma; percentagem de intervenções de afectividade positiva e negativa dirigidas aos alunos «M» e «P», a outros alunos, ao grupo e à turma; número de intervenções disciplinares dirigidas aos alunos «M» e «P»;
- informação quantitativa sobre os comportamentos de participação dos alunos «M» e «P» — Tempo de empenhamento motor, Tempo fora da tarefa, Tempo de atenção à informação e Tempo de espera — a que se agregou a identificação dos alunos «M» e «P» e as formas da sua selecção;
- acesso ao registo magnetoscópico das aulas, de acordo com os interesses e as dúvidas colocadas pelos professores.

Estas informações foram dadas sem a emissão de qualquer juízo de valor, mesmo quando solicitado pelos professores estagiários. No final da reunião solicitou-se aos professores que, de acordo com as informações fornecidas, fizessem uma reflexão pessoal sobre a sua intervenção pedagógica passada e futura de acordo com a seguinte consigna: «agora, tendo em consideração estas informações, peço-vos que façam uma reflexão sobre o vosso perfil de intervenção pedagógica, no sentido de o manter, reformular ou transformar completamente».

5.^a fase: *segundo ciclo de observação dos alunos e dos professores.* Foram utilizados os mesmos procedimentos do primeiro ciclo.

3. Apresentação dos resultados

3.1. Descrição livre

Na descrição livre foram utilizados um total de 33 adjectivos, representando na sua esmagadora maioria traços de personalidade. O quadro 1 apresenta a classificação dos traços em função das suas frequências, ou seja, em função da sua disponibilidade para a descrição psicológica dos alunos.

1. Trabalhador (n=31)	17. Responsável (n=20)
2. Participativo (n=29)	18. Preguiçoso (n=19)
Cooperante (n=29)	Sossegado (n=19)
4. Interessado (n=28)	Irrequieto (n=19)
Coordenado (n=28)	21. Desinteressado (n=18)
Apto (n=28)	22. Agressivo (n=15)
Progressão (n=28)	Distraído (n=15)
Descoordenado (n=28)	24. Nervoso (n=13)
9. Atento (n=27)	Facilidade de aprendizagem (n=13)
10. Activo (n=26)	26. Boa performance (n=7)
11. Disciplinado (n=23)	27. Inseguro (n=6)
12. Sociável (n=22)	À vontade (n=6)
Dificuldade de aprendizagem (n=22)	Exibicionista (n=6)
Instável (n=22)	Indisciplinado (n=6)
15. Egoísta (n=21)	Descontraído (n=6)
Estável (n=21)	Passivo (n=6)
	33. Estagnação (n=5)

Quadro 1 — Classificação dos traços utilizados na descrição livre em função da disponibilidade demonstrada para a «descrição» psicológica dos alunos.

Da análise desta distribuição de frequências podemos realçar algumas constatações:

- 1) Os professores quando colocados na situação de descrição livre e sumária utilizam sobretudo traços de personalidade como elementos descritivos dos seus alunos. Da lista apresentada, apenas três palavras revelam alguma dificuldade em integrar-se num léxico personológico: performance, progressão e estagnação.
- 2) O léxico utilizado é muito restrito e é partilhado: apenas 33 palavras são utilizadas e com bastante frequência.
- 3) Um conjunto ainda mais restrito de 10 traços recebe 50 % das nomeações totais, revelando o seu elevado poder avaliativo neste grupo de professores estagiários.

3.2. Diferenciador semântico

Neste ponto damos conta das correlações entre os resultados das avaliações dos alunos, realizadas pelos professores por intermédio do diferenciador semântico. A matriz de correlações exprime um índice de co-variação que representa o laço existente entre os traços. Da mesma forma, para encontrar o perfil categorial do «bom» e do «mau» aluno, utilizámos a matriz de correlações entre os resultados obtidos nos 20 itens pelo grupo de oito alunos com *melhor score* e pelo grupo de alunos com *pior score*.

3.2.1. Matriz de correlações entre os traços

O quadro 2 apresenta a matriz de correlações entre os traços para o N total (199 alunos):

	AFAVEL	SOCIAV	INTERE	COOPER	TRABAL	DISCRE	ESTAVE	DISCIP
AFAVEL	1.00000							
SOCIAV	.61623	1.00000						
INTERE	.48332	.44094	1.00000					
COOPER	.49412	.48255	.80231	1.00000				
TRABAL	.40109	.36584	.88071	.77206	1.00000			
DISCRE	.23857	.17908	.31519	.33098	.37537	1.00000		
ESTAVE	.47438	.40089	.51441	.59218	.58306	.64047	1.00000	
DISCIP	.43956	.28458	.50789	.57085	.53277	.63093	.61404	1.00000
ATENTO	.37018	.33353	.73450	.70202	.74543	.49925	.59459	.62049
RESPON	.44279	.33726	.73748	.70669	.75675	.51195	.59334	.70284
SOSSEG	.29211	.14465	.27130	.38833	.31568	.69997	.58803	.74611
ACTIVO	.29029	.31331	.71014	.60153	.72875	-.01042	.31122	.11293
DESCON	.11676	.11648	.19589	.26273	.23312	.19909	.38424	.07602
PARTIC	.42994	.43460	.85143	.74936	.83019	.20563	.43387	.40914
APTO	.21112	.25556	.57711	.45648	.59729	-.02752	.25947	.05012
COORDE	.02402	.14243	.44602	.37753	.47345	-.12676	.10396	-.07388
A-VONT	.09120	.21085	.13532	.17991	.14663	-.12934	.15619	-.18632
APREND	.06907	.14281	.39575	.32525	.46315	-.08243	.13215	-.07402
PERFOR	.08663	.16848	.50399	.37284	.55204	-.11277	.16289	-.07138
PROGRE	.35442	.32540	.62594	.58484	.63436	.24261	.47825	.32850
TOTAL	.50878	.49789	.84777	.81293	.87012	.41967	.67409	.54271

	ATENTO	RESPON	SOSSEG	ACTIVO	DESCON	PARTIC	APTO	COORDE
ATENTO	1.00000							
RESPON	.81123	1.00000						
SOSSEG	.55736	.55955	1.00000					
ACTIVO	.49984	.51115	-.07194	1.00000				
DESCON	.24771	.23906	.12820	.32557	1.00000			
PARTIC	.69071	.70137	.18323	.83285	.33719	1.00000		
APTO	.38210	.41400	-.08475	.73286	.34978	.70247	1.00000	
COORDE	.29997	.29306	-.20268	.67091	.40970	.62094	.87047	1.00000
A-VONT	.08633	.09723	-.21531	.37546	.56005	.30485	.58186	.65016
APREND	.25543	.29025	-.16725	.61266	.35153	.56240	.84900	.89669
PERFOR	.30710	.33237	-.19778	.71652	.35221	.63974	.89260	.89174
PROGRE	.57189	.59461	.18551	.61824	.30079	.69663	.66644	.57104
TOTAL	.78239	.80525	.38120	.75993	.46524	.88784	.74504	.64406

	A-VONT	APREND	PERFOR	PROGRE	TOTAL
A-VONT	1.00000				
APREND	.64138	1.00000			
PERFOR	.61631	.88571	1.00000		
PROGRE	.37388	.56425	.63442	1.00000	
TOTAL	.42799	.62618	.67177	.78497	1.00000

CRITICAL VALUE (1-TAIL, .05) = + Or - .11698
 CRITICAL VALUE (2-tail, .05) = +/- .13912

N = 199

Quadro 2 — Matriz de correlações entre os traços de personalidade

A análise da matriz de correlações permite-nos destacar as seguintes ligações entre os traços:

- os pares de adjectivos que apresentam uma correlação mais elevada com o *score total* obtido são: Interessado/Desinteressado; Cooperante/Egoísta; Trabalhador/Preguiçoso; Responsável/Irresponsável e Participativo/Alheado;
- os pares que apresentam uma correlação mais elevada entre si são: Cooperante/Interessado; Trabalhador/ /Interessado; Participativo/Interessado; Participativo/Trabalhador; Responsável/Atento; Participativo/Activo; Coordenado/Apto; Facilidade de aprendizagem/Apto; Boa performance/Apto; Facilidade de aprendizagem/Coordenado; Boa performance/Coordenado e Boa performance/Facilidade de aprendizagem.

3.2.2. O perfil categorial do «mau» aluno

A análise da matriz referente aos oito alunos com pior *score* permite-nos ter uma imagem grosseira, mas aproximada, do perfil categorial do «mau» aluno:

- os traços que apresentam correlações mais elevadas com o *score total* são Preguiçoso, Desinteressado, Egoísta, Irresponsável e Alheado;
- estes mesmos traços a que se associam alguns outros apresentam também elevadas correlações entre si: Preguiçoso/Desinteressado; Egoísta/Desinteressado; Irresponsável/ Desatento; Alheado/Passivo; Descoordenado/Inapto; Descoordenado/Dificuldade de aprendizagem e Dificuldade de aprendizagem/Inapto.

3.2.3. O perfil categorial do «bom» aluno

A análise da matriz referente aos oito alunos com melhor *score* permite-nos ter uma imagem aproximada do perfil categorial do «bom» aluno:

- os traços que apresentam correlações mais elevadas com o *score total* são: Cooperante, Trabalhador, Disciplinado e Boa performance;
- são estes mesmos traços que apresentam também elevadas correlações entre si.

3.3. Análise do perfil de intervenção pedagógica dos professores

Neste ponto apresentamos uma *caracterização global* do perfil de intervenção pedagógica dos professores a partir da descrição sumária da linha de base obtida por intermédio da média de ocorrências das categorias e subcategorias consideradas no 1.º e no 2.º ciclo de observação. Em seguida, procedemos a uma *caracterização específica* do perfil de intervenção em relação aos alunos «M» e «P». (Vd. quadros 3 e 4)

Quadro 3 — Perfil de intervenção pedagógica no 1.º ciclo de observação

NAME	N	MEAN	STD. DEV.	MINIMUM	MAXIMUM	%	
FB + «M»	1	4	3.3325	2.5824	1.0000	7.0000	4,7 %
FB - «M»	1	4	.9075	.4102	.3300	1.3000	1,28 %
FB 0 «M»	1	4	1.0750	.1500	1.0000	1.3000	1,52 %
FB + «P»	1	4	.9075	.4102	.3300	1.3000	1,28 %
FB - «P»	1	4	5.5000	3.0875	3.0000	9.6700	7,76 %
FB 0 «P»	1	4	1.0750	.8302	.0000	2.0000	1,52 %
FB + a	1	4	16.6675	6.7337	10.0000	24.0000	23,51 %
FB - a	1	4	13.6675	4.5470	8.0000	17.6700	19,28 %
FB 0 a	1	4	19.8325	5.5862	14.0000	27.3300	27,98 %
FB +g/c	1	4	2.7500	2.0271	.3300	5.0000	3,88 %
FB -g/c	1	4	2.1650	.8807	1.0000	3.0000	3,05 %
FB 0g/c	1	4	3.0000	1.4397	1.6700	5.0000	4,23 %
AF + «M»	1	4	2.4150	1.3450	1.0000	4.0000	17,37 %
AF - «M»	1	4	.0000	.0000	.0000	.0000	0 %
AF + «P»	1	4	.3300	.2694	.0000	.6600	2,37 %
AF - «P»	1	4	.9125	.6860	.3300	1.6600	6,58 %
AF + a	1	4	7.7475	5.7599	3.0000	15.6600	55,73 %
AF - a	1	4	1.6625	1.0900	.3300	3.0000	11,97 %
AF + g/c	1	4	.8325	.8825	.0000	2.0000	5,98 %
AF - g/c	1	4	.0000	.0000	.0000	.0000	0 %
Taxa FB1	4		1.8700	.2179	1.6900	2.1700	

Quadro 4 — Perfil de intervenção pedagógica no 2.º ciclo de observação

NAME	N	MEAN	STD. DEV.	MINIMUM	MAXIMUM	%	
FB + «M»	2	4	1.4250	1.0595	.7000	3.0000	1,72 %
FB - «M»	2	4	.0825	.1650	.0000	.3300	0,09 %
FB 0 «M»	2	4	3.4250	1.7858	2.0000	5.7000	4,14 2
FB + «P»	2	4	3.1000	1.1460	2.0000	4.7000	3,75 2
FB - «P»	2	4	.4250	.5058	.0000	1.0000	0,51 %
FB 0 «P»	2	4	2.7500	1.8930	.0000	4.0000	3,33 %
FB + a	2	4	21.3250	5.8841	13.3000	27.0000	25,8 %
FB - a	2	4	13.8000	5.3722	7.0000	19.3000	16,7 %
FB 0 a	2	4	25.7500	20.9343	12.0000	56:7000	31,15 %
FB +g/c	2	4	3.8325	1.9146	1.0000	5.0000	4,64 %
FB -g/c	2	4	1.6750	1.4221	.0000	3.0000	2,02 %
FB 0g/c	2	4	5.0825	2.5860	2.0000	8.3300	6,15 %
AF + «M»	2	4	1.0075	.7162	.3300	2.0000	4,38 %
AF - «M»	2	4	.1650	.1905	.0000	.3300	0,72 %
AF + «P»	2	4	2.5000	1.0000	1.0000	3.0000	10,94 %
AF - «P»	2	4	.0825	.1650	.0000	.3300	0,35 %
AF + a	2	4	16.1825	3.7459	13.7000	21.7000	70,83 %
AF - a	2	4	1.5825	1.3431	.0000	3.0000	6,93 %
AF + g/c	2	4	1.0825	.6884	.3300	2.0000	4,74 %
AF - g/c	2	4	.2500	.5000	.0000	1.0000	1,09 %
Taxa FB2	4		2.3650	.8912	1.8300	3.6900	

3.3.1. Síntese e verificação da *Hipótese 2*

Da análise dos resultados referentes à observação da intervenção pedagógica dos professores imediatamente após a avaliação dos alunos por intermédio do diferenciador semântico (pós-avaliação), podemos retirar a síntese que se segue:

- 1) O perfil global da intervenção pedagógica é *positivo*: 57,36 % são intervenções positivas; 24,96 % são negativas e 17,68 % são neutras;
- 2) O perfil das intervenções de *feed-back* apresenta uma repartição muito *equilibrada*: 35,25 % são *feed-backs* neutros; 32,37 % são positivos e 31,37 % negativos;
- 3) O perfil das intervenções de afectividade é *positivo*: 81,45 % são intervenções positivas;
- 4) O perfil de intervenção global dirigida aos alunos «M» é *positivo*: 34,92 % são intervenções positivas;
- 5) O perfil de intervenção de *feed-back* dirigido aos alunos «M» é *positivo*;
- 6) O perfil de intervenção de afectividade dirigido aos alunos «M» é *positivo*;
- 7) O perfil de intervenção global dirigido aos alunos «P» é *negativo*: 38,98 % são intervenções negativas;
- 8) O perfil de intervenção de *feed-back* dirigido aos alunos «P» também é *negativo*;
- 9) O perfil de intervenção de afectividade dirigido aos alunos «P» é *negativo*.

Desta síntese dos resultados descritivos podemos desde logo confirmar que a intervenção pedagógica dos professores tem um perfil global positivo mas se encontra polarizada em relação aos alunos «M» e «P», ou seja, é predominantemente positiva para os alunos com melhor score e predominantemente negativa para os alunos com pior score.

Para verificar se estas diferenças eram estatisticamente significativas aplicámos o teste *t de Student* de que apresentamos os resultados no quadro que se apresenta a seguir:

	FB +	FB -	FB 0	AF +	AF -	POS	NEG
\bar{X} «M»	3.3325	.9075	1.075	2.415	.00000	5.7500	.9075
\bar{X} «P»	.9075	5.5000	1.075	.330	.91250	1.2370	5.4150
D	2.4250	-4.5925	0	2.085	-.91250	4.5125	-4.5075
t	1.8548	2.9490	/	3.040	2.6605	3.0590	-2.8323
Grau de signif.	não signif.	p<.02	/	p<.02	p<.05	p<.02	p<.02

Confirma-se desta forma, parcialmente, a hipótese de que partíamos, segundo a qual «O perfil de intervenção pedagógica dos professores desencadeado por uma *avaliação* ancorada em traços de personalidade está

associado à estereotipia do «bom» e do «mau» aluno, levando a uma diferenciação do tipo de intervenção: mais positiva para os «bons»; mais negativa para os «maus». De facto, confirmou-se que o perfil de intervenção pedagógica dos professores foi significativamente mais negativo, tanto em termos de *feed-back* como de afectividade, quando dirigida aos alunos «P», e significativamente mais positivo ao nível da variável afectividade quando dirigida aos alunos «M». Apenas os resultados do *feed-back* positivo e neutro não se apresentam significativamente diferentes.

Não obstante, se agregarmos as intervenções positivas e as intervenções negativas verificamos que a hipótese se confirma plenamente ($t=3.059$, $p<.02$; $t=-2.8323$, $p<.02$).

3.3.2. Caracterização do perfil de intervenção pedagógica após a descrição (2.º ciclo)

Feed-back (Gráfico 1)

- a taxa média de intervenções de *feed-back* é de 2.365p/m, assumindo o valor mínimo de 1.83 e o máximo de 3.69 (Vd. quadro 4);
- As intervenções de *feed-back* neutro prevalecem com 44,77 %, seguidas pelas de f-b positivo com 35,9 %, aparecendo o f-b negativo em último lugar com 19,32 %;
- a repartição do f-b pelas diferentes direcções consideradas apresenta um perfil individualizado — 87,19 % são dirigidos ao aluno;
- a repartição do f-b pelos alunos «M» e «P» revela uma maior percentagem dirigida aos alunos «P», com 7,59 %, contra 5,95 % dirigida aos alunos «M».

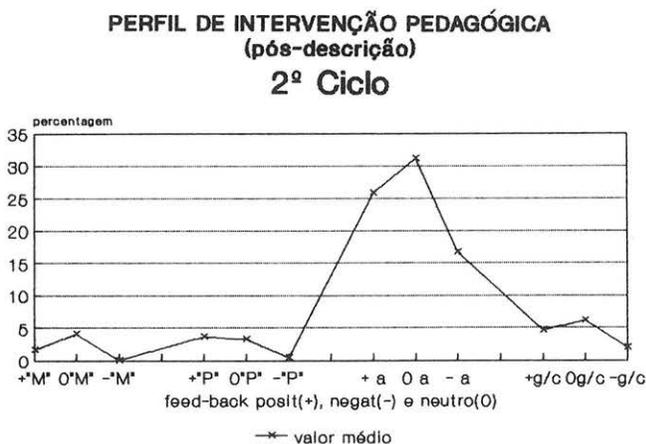


Gráfico 1 — Valores percentuais médios das subcategorias de *feed-back* dirigidas aos alunos «M» e «P», a outros alunos e ao g/c (grupo/classe)

Afectividade (Gráfico 2)

- a taxa média de intervenções de afectividade é de 0.653p/m, assumindo o valor mínimo de 0.6 e o valor máximo de 0.85;
- as intervenções de afectividade positiva prevalecem, representando 90,9 %;
- a repartição da afectividade pelas diferentes direcções apresenta um perfil individualizado: 86,15 % das intervenções são dirigidas ao aluno;
- a repartição das intervenções de afectividade pelos alunos «M» e «P» revela uma maior percentagem dirigida aos alunos «P», com 11,29 %, contra 5,1 % aos alunos «M».

PERFIL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (pós-descrição) 2^a Ciclo

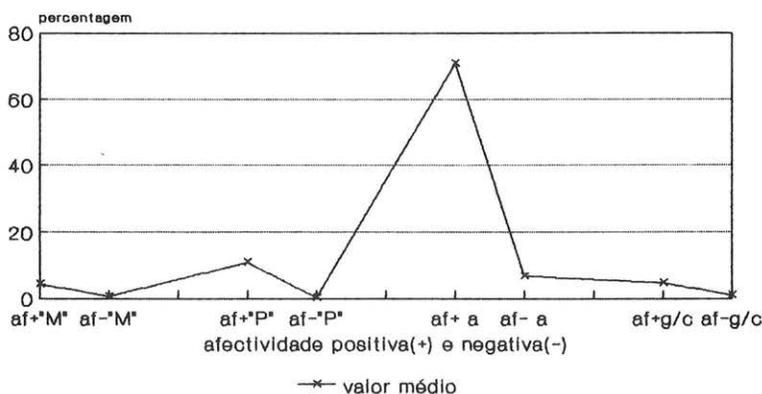


Gráfico 2 — Valores percentuais médios das subcategorias de afectividade dirigidas aos alunos «M» e «P», a outros alunos e ao g/c (grupo/classe)

3.3.3. Caracterização específica do perfil de intervenção pedagógica dirigido aos alunos «M» e «P»

Feed-back (Gráfico 3)

- a taxa média de intervenções de f-b dirigidas aos alunos «M» é de 0.14p/m e de 0.18 para os alunos «P»;
- as intervenções de f-b positivo dominam o perfil de intervenção dirigido aos alunos «P» (3,75 % em termos relativos e 49,4 % em termos absolutos); enquanto as intervenções de f-b neutro prevalecem no perfil de intervenção dirigido aos alunos «M» (4,14 % em termos relativos e 69,5 % em termos absolutos).

**PERFIL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
(pós-descrição)**

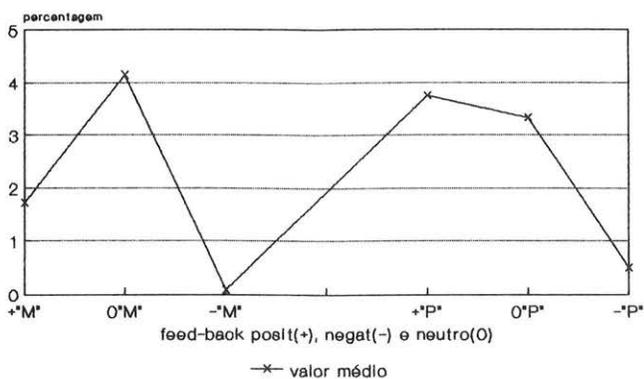


Gráfico 3 — Valores percentuais médios das subcategorias de *feed-back* dirigidas aos alunos «M» e «P»

Afectividade (Gráfico 4)

- a taxa média de intervenções de afectividade dirigidas aos alunos «M» é de 0.033p/m, sendo de 0.074 para os alunos «P»;
- as intervenções de afectividade positiva dominam o perfil de intervenção dirigido aos dois tipos de alunos: 4,38 % em termos relativos e 85,8 % em termos absolutos para os alunos «M»; 10,94 % em termos relativos e 96,9 % em termos absolutos para os alunos «P».

**PERFIL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
(pós-descrição)**

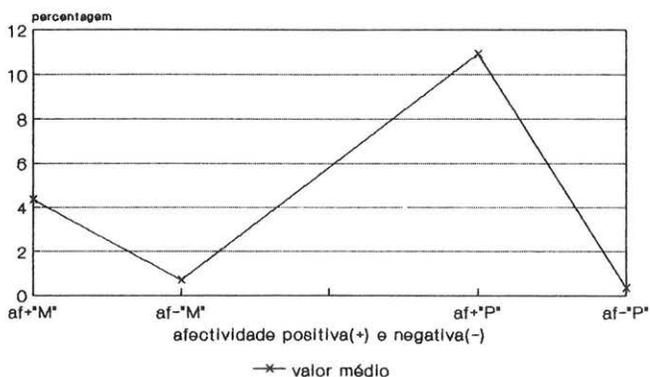


Gráfico 4 — Valores percentuais médios das subcategorias de afectividade dirigidas aos alunos «M» e «P»

Total de intervenções positivas, negativas e neutras

Agregando em três grupos as variáveis de intervenção pedagógica — positivas, negativas e neutras — chegamos a um perfil em que as intervenções neutras dominam a relação com os alunos «M» e as intervenções positivas dominam a relação com os alunos «P». Isso mesmo se pode verificar no quadro seguinte:

	Alunos «M»	Alunos «P»
Interv. POSITIVAS	16,22 %	37,46 %
Interv. NEGATIVAS	1,64 %	3,38 %
Interv. NEUTRAS	22,91 %	18,40 %
TOTAL	40,77 %	59,24 %

Sublinhe-se que, também no 2.º ciclo de observação, o número total de intervenções dirigidas aos alunos «P» foi superior às dirigidas aos alunos «M».

3.3.4. Síntese e verificação da *Hipótese 3*

Da análise dos resultados referentes à observação da intervenção pedagógica dos professores depois da *descrição* comportamental (pós-descrição), podemos retirar a síntese que segue:

- 1) O perfil global da intervenção pedagógica é *positivo*: 63,4 % são intervenções positivas; 14,2 % são negativas e 22,4 % são neutras.
- 2) O perfil das intervenções de *feed-back* é *neutro*: 44,77 % são f-b neutros, 29,68 % são positivos e 25,55 % são negativos.
- 3) O perfil das intervenções de afectividade é *positivo*: 90,9 % são intervenções positivas.
- 4) O perfil de intervenção global dirigido aos alunos «M» é *neutro*: 22,9 % são intervenções neutras.
- 5) O perfil de intervenção de *feed-back* dirigido aos alunos «M» é *neutro*.
- 6) O perfil de intervenção de afectividade dirigido aos alunos «M» é *positivo*.
- 7) O perfil de intervenção global dirigido aos alunos «P» é *positivo*: 37,46 % são intervenções positivas.
- 8) O perfil de intervenção de *feed-back* dirigido aos alunos «P» é *positivo*.
- 9) O perfil de intervenção de afectividade dirigido aos alunos «P» é *positivo*.

Desta síntese dos resultados descritivos podemos desde logo confirmar que a intervenção pedagógica dos professores continuou a ter um perfil global positivo, passou a ter uma taxa mais elevada e deixou de se apresentar polarizada em relação aos alunos «M» e «P».

Para confirmar que as diferenças do perfil de intervenção dirigido aos alunos «M» e «P» durante o 1.º ciclo e o 2.º ciclo de aulas observadas eram estatisticamente significativas realizámos o teste *t* de Student de que apresentamos os resultados no quadro seguinte:

	FB +	FB -	FB 0	AF +	AF -	POS	NEG
\bar{X} «M»	1.4250	.0825	3.425	1.0075	.1650	2.4325	.1650
\bar{X} «P»	3.1000	.4250	2.750	2.5000	.0825	5.6000	.5075
D	-1.6750	-.3425	.6750	-1.4925	.0825	-3.1675	-.3425
t	2.1465	1.2875	.5188	1.4925	.6547	-3.4457	-1.4410
Grau de sign.	não sign.	p<.01	não sign.				

Confirma-se assim a Hipótese de que partíamos, segundo a qual «O perfil de intervenção pedagógica dos professores desencadeado por uma *descrição* ancorada na observação dos comportamentos reais dos professores e dos alunos está associado a comportamentos de ensino mais diferenciados e não polarizados».

3.4. Comparação dos dois ciclos de observação: diferenças entre os perfis pós-avaliação e pós-descrição

3.4.1. Diferenças entre os dois ciclos de observação

Quadro 5 — Diferenças verificadas nos perfis de intervenção pedagógica dos dois ciclos de observação. Grau de significância das diferenças

Variáveis	1.º CICLO \bar{X}	2.º CICLO \bar{X}	D	t	Grau de signific.
FB + «M»	3.3325	1.4250	1.9075	1.2673	não sign
FB - «M»	.9075	.0825	.8250	3.9431	p<.02
FB 0 «M»	1.0750	3.4250	-2.3500	-2.8038	não sign
FB + «P»	.9075	3.1000	-2.1950	-2.9064	não sign
FB - «P»	5.5000	.4250	5.0750	3.0299	p<.05
FB 0 «P»	1.0750	2.7500	-1.6750	-1.3651	não sign
FB + a	16.6675	21.3250	-4.6575	-1.1295	não sign
FB - a	13.6675	13.8000	-.1325	-.0413	não sign
FB 0 a	19.8325	25.7500	-5.9175	-.5136	não sign
FB +g/c	2.7500	3.8325	-1.0825	-.8315	não sign
FB -g/c	2.1650	1.6750	.4900	.5071	não sign
FB 0g/c	3.0000	5.0825	-2.0825	-1.2932	não sign
AF + «M»	2.4150	1.0075	1.4075	1.5627	não sign
AF - «M»	.0000	.1650	-.1650	-1.7321	não sign
AF + «P»	.3300	2.5000	-2.1700	-3.5288	p<.02
AF - «P»	.9125	.0825	.8300	2.8752	p<.05
AF + a	7.7475	16.1825	-8.4350	-2.7941	não sign
AF - a	1.6625	1.5825	.0800	.2817	não sign
AF + g/c	.8325	1.0825	-.2500	-.6746	não sign
AF - g/c	.0000	.2500	-.2500	-1.0000	não sign

A análise do quadro permite verificar que apenas quatro variáveis apresentam diferenças significativas entre os resultados dos dois ciclos de observação: *feed-back* negativo dirigido aos alunos «M»; *feed-back* negativo dirigido aos alunos «P»; Afectividade positiva dirigida aos alunos «P» e Afectividade negativa dirigida aos alunos «P». Confirma-se assim a ideia de que os perfis globais de intervenção mantiveram uma certa estabilidade, alterando-se apenas, significativamente, em relação aos alunos «M» e «P».

3.4.2. Comparação dos perfis de intervenção dirigidos aos alunos «M» e «P»

Feed-back

- a percentagem de *feed-back* positivo dirigido aos alunos «M» desce do 1.º para o 2.º ciclo e sobe para os alunos «P», sendo particularmente significativa esta subida que atinge valores superiores aos dos alunos «M» no 1.º ciclo de observação — de 7 % passa para 27,7 %;
- a percentagem de f-b neutro sobe, tanto no caso dos alunos «M» como dos alunos «P»;
- a percentagem de f-b negativo desce também nos dois casos, sendo particularmente significativa a descida no caso dos alunos «P» — de 42,98 % passa para 3,79 %.

Afectividade

- a percentagem de intervenções de afectividade positiva dirigida aos alunos «M» desce do 1.º para o 2.º ciclo e sobe vertiginosamente no caso dos alunos «P» — de 9 % passa para 66,75 %;
- a percentagem de intervenções de afectividade negativa dirigidas aos alunos «P» desce de 25 % para 2,1 % e sobe de 0 % para 4,4 % no caso dos alunos «P».

Total de intervenções positivas e negativas (Gráfico 5)

- a percentagem de intervenções positivas agregadas apresentam um perfil de evolução inverso nos alunos «P» e «M»: enquanto as intervenções positivas apresentam uma subida inclinada em relação aos alunos «P» (de 7,5 % para 37,5 %), descem com uma inclinação semelhante em relação aos alunos «M» (de 34,9 % para 16,2 %);
- pelo contrário, a percentagem de intervenções negativas desce nos dois casos, mas com uma inclinação muito superior em relação aos alunos «P» — de 39 % passa para 3,4 %.

**COMPARAÇÃO DOS PERFIS
(pós-avaliação/pós-descrição)
alunos "M"/alunos "P"**

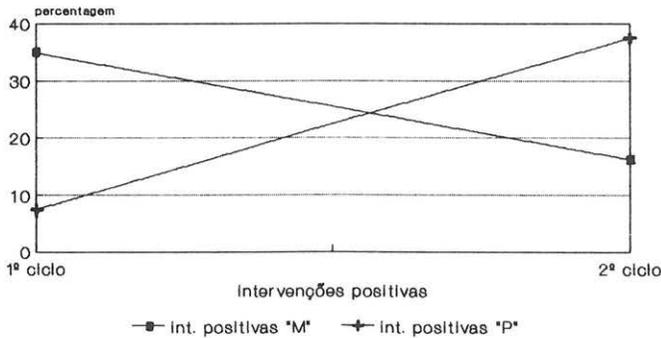


Gráfico 5 — Comparação dos perfis de intervenção pedagógica positiva em relação aos alunos «M» e «P»

3.4.3. Síntese

Da análise comparativa dos resultados referentes aos dois ciclos de observação podemos retirar as seguintes conclusões:

- 1) O perfil global da intervenção pedagógica nos dois ciclos foi *positivo*.
- 2) Do 1.º para o 2.º ciclo *aumentou a taxa de intervenção global e específica dirigida aos alunos das turmas observadas.*
- 3) As intervenções dirigidas aos alunos «P» passaram de um perfil *negativo para um perfil positivo.*
- 4) As intervenções dirigidas aos alunos «M» e «P» deixaram de ter um carácter *polarizado para assumirem um perfil de diferenciação.*
- 5) Do 1.º para o 2.º ciclo baixou substancialmente a taxa de intervenções negativas agregadas (*feed-back+afectividade*), bem como a taxa de intervenção negativa por categoria.
- 6) A taxa de intervenção dirigida aos alunos «P» foi mais elevada tanto no 1.º como no 2.º ciclo de observação.

4. Discussão dos resultados

4.1. Formação e Validade das expectativas

Alguns autores sugerem que as expectativas formadas pelos professores correspondem com muita aproximação às capacidades dos alunos. Ou seja, as impressões que o professor forma, estariam na dependência

dos índices provenientes do próprio comportamento dos alunos (WEST & ANDERSON, 1976).

O nosso estudo apresenta algumas pistas que contrariam este «otimismo pedagógico». Na verdade, confirmando os resultados do estudo de ROSENTHAL & JACOBSON (1968), os professores parecem formar expectativas por diferentes vias, algumas das quais nada têm a ver com as reais capacidades dos alunos. No caso vertente, os professores formaram representações que supostamente descreviam os comportamentos dos alunos, a partir de uma reduzida estrutura semântica que assumiu a forma de traços de personalidade.

Como tivemos oportunidade de demonstrar, os traços que caracterizam os alunos «P» não apresentam relação com os comportamentos reais. Assim, os alunos «P», classificados com correlações altas nos traços Desinteressado/ Regressão e Desatento/Irresponsável não registam menor tempo de atenção à informação e ao *feed-back*; também não registam diferenças significativas em relação ao tempo de empenhamento motor, apesar de os traços Preguiçoso e Alheado apresentarem fortes correlações com o score total; finalmente, os alunos «P», classificados com uma co-variação significativa nos traços Indisciplinado/Irrequieto e Irrequieto/Passivo não registam diferenças significativas em relação ao tempo fora da tarefa.

Destes resultados podemos concluir que:

- 1) *Os professores desta amostra, quando solicitados a descrever os seus alunos de uma forma livre e sumária, fizeram-no por intermédio de traços de personalidade. Confirma-se assim que as Teorias Implícitas da Personalidade constituem uma das formas heurísticas usadas pelos professores para estruturarem e organizarem as suas percepções e expectativas.*
- 2) *Os traços de personalidade utilizados para avaliar os alunos não correspondem a comportamentos realmente encontrados. Confirma-se assim o efeito de distorção sistemático já revelado por outros estudos no âmbito educacional (BRIGHAM, 1971; PALMER, 1979), psicológico (BOURNE, 1977) e profissional (ALDROVANDI & GRYSELIER, 1986).*
- 3) *Os traços de personalidade que demonstram uma maior correlação entre si relevam de domínios privilegiados pelo discurso ideológico escolar: o «bom» aluno é o aluno Interessado, Cooperante, Trabalhador e Participativo; o «mau» aluno é o aluno Alheado, Preguiçoso, Desinteressado, Egoísta e Distráido. Não se podendo confirmar completamente esta inferência, só possível por intermédio da introdução de variáveis sócio-institucionais neste tipo de estudos, ela não deixa de apontar pistas importantes para a investigação das teorias implícitas da personalidade dos professores como formas de expressão da estereotipia do grupo profissional em relação ao grupo alvo da sua intervenção.*

Seria, no entanto, desadequado postular que os professores mantêm, necessariamente, uma configuração estática das suas teorias implícitas da personalidade, imune às influências e às informações exteriores dissonantes. Seria, tão ou mais perigoso formar um estereótipo profissional dos professores com base nas suas percepções, quanto o são alguns dos estereótipos que eles próprios formam acerca dos seus alunos.

Na verdade, como o nosso estudo revela, as teorias implícitas da personalidade demonstram uma vulnerabilidade surpreendente ao nível das repercussões comportamentais a curto prazo, parecendo suficiente uma informação descritiva externa para que os comportamentos de ensino polarizados se modifiquem. O que, naturalmente, nada nos diz acerca do grau de modificação ou de estabilidade das TIP, nem da persistência a médio e a longo prazo de tais alterações.

4.2. O perfil de intervenção pedagógica após a avaliação

O nosso estudo revelou que os alunos classificados com melhor score no diferenciador semântico beneficiaram de uma intervenção mais positiva dos professores, sendo que algumas dessas diferenças foram consideradas estatisticamente significativas. Assim, os alunos «M» receberam:

- mais *feed-back* positivo ($p < .06$);
- menos *feed-back* negativo ($p < .02$);
- mais afectividades positivas ($p < .02$);
- menos afectividades negativas ($p < .02$).

Pelo contrário, os alunos «P» receberam:

- mais *feed-back* negativo ($p < .02$);
- menos afectividades positivas ($p < .02$);
- mais afectividades negativas ($p < .05$);
- menos intervenções positivas agregadas ($p < .02$);
- mais intervenções negativas agregadas ($p < .02$).

Estes resultados confirmam as conclusões de outros estudos no ensino geral (BROPHY & GOOD, 1974; COOPER & BARON, 1977) e na Educação Física (MARTINEK & JOHNSON, 1969; MARTINEK & KAPER, 1982), se bem que estes últimos tenham sido realizados no ensino primário.

Os resultados de MARTINEK & JOHNSON (1969) e de MARTINEK & KAPER (1982) revelaram que os alunos classificados como melhores beneficiavam de mais louvores e encorajamentos, mais ideias aceites e

mais respostas analíticas e que, pelo contrário, os alunos com pior nível de expectativa recebiam menos reforço verbal e não verbal, menos *feed-back* avaliativo das suas prestações, menos informação de conteúdo, mais críticas e menor aceitação de ideias e comportamentos.

Porém, o nosso estudo não confirma os resultados das investigações que vimos analisando que apontam para mais «contactos diádicos» com os melhores alunos. De facto, o conjunto das intervenções dirigidas aos alunos «P» representam 53,03 %, contra 46,96 % dirigidas aos alunos «M».

PIMENTEL (1986), utilizando a duração como medida encontrou valores duas vezes superiores na duração dos *feed-back* dirigidos aos alunos «mais dotados» e dez vezes superiores na duração das intervenções de afectividade.

PIÉRON (1982), conclui também, no seu estudo, que os alunos de nível mais elevado receberam ligeiramente mais *feed-back* do que os de baixo nível de habilidade — 1,8 % e 1,6 % respectivamente, mas que a taxa se tornava mais elevada para os alunos menos bons quando se levava em consideração o índice de *feed-back* por tentativa na habilidade critério. Neste sentido, os melhores alunos mostravam diferenças devidas sobretudo ao maior número de tentativas efectuadas na habilidade critério.

Conclusões semelhantes às do nosso estudo são encontradas por PIÉRON & FORCEILLE (1983) onde o *feed-back* recebido pelos «melhores» alunos é bem inferior ao recebido pelos «menos bons»:

	«melhores»	«menos bons»
VOLEIBOL	12,5 %	22,3 %
GINÁSTICA	28,3 %	31,3 %

Estes resultados, do nosso estudo, aparentemente contraditórios, podem resultar de duas tendências latentes nos professores estagiários:

- por um lado, uma avaliação implícita feita com base numa teoria da personalidade dos alunos levaria os professores a reagir de forma polarizada para com os alunos colocados nos pólos opostos da sua escala de valores internos;
- por outro lado, uma teoria explicitamente determinada e defendida durante a formação inicial e em estágio, segundo a qual os alunos com pior nível de entrada nas matérias devem ter as «mesmas possibilidades de prática» e beneficiar de um «maior acompanhamento do professor», levaria os professores a proporcionar taxas mais elevadas de intervenções aos alunos «P».

Assim, os esquemas conceptuais de antecipação das decisões de ensino que guiam os professores conjugariam dois fenómenos de sinal contrário, dando origem a um comportamento *híbrido*, feito de contração

no aluno «P» e, ao mesmo tempo, de auto-confirmação das expectativas negativas relativamente a ele.

Neste entendimento, a alteração dos comportamentos de ensino híbridos dos professores estaria facilitada. De facto, a simples introdução de um conhecimento descritivo poder-se-ia mostrar suficiente para chamar ao primeiro plano das heurísticas utilizadas pelos professores, uma reacção mais positiva aos comportamentos dos alunos «P» e uma observação mais focada sobre os seus reais comportamentos de aprendizagem.

4.3. A evolução do perfil de intervenção pedagógica após a descrição

Apesar do carácter neutro da *descrição* dos comportamentos transmitida aos professores estagiários, a evolução do perfil de intervenção pedagógica dos professores parece demonstrar que estes reflectiram sobre as suas práticas e decidiram modificá-las. Essa modificação apresenta a configuração de dois efeitos: um *efeito forte* sobre as intervenções dirigidas aos alunos «P», alterando significativamente o seu sinal — de negativo para positivo; um *efeito secundário* sobre o conjunto das intervenções de *feed-back* e afectividade dirigidas aos alunos «M» e «P» e às classes observadas, elevando as taxas de intervenção total e por categoria.

Os resultados deste processo de modificação comportamental dos professores estagiários apresenta alguns pontos de contacto com os resultados obtidos pelos estudos realizados na Universidade de Ohio (SIEDENTOP, 1981), se bem que a intervenção de supervisão externa tenha características bem diferentes.

O programa de investigação e análise desenvolvido na Universidade de Ohio consiste em intervir de forma selectiva sobre comportamentos específicos utilizando diversos tipos de intervenção (SIEDENTOP, 1981, 1982).

A nossa perspectiva de intervenção, com a introdução da variável de presságio *descrição*, não apresenta características típicas das técnicas de modificação comportamental que aceitam alguns dos pressupostos do modelo behaviorista. Quisemos, pelo contrário, verificar qual o poder que a simples introdução da variável *descrição* tinha na produção de comportamentos diferentes, *partindo do pressuposto que a capacidade de reflexão e desconstrução dos professores sobre as suas práticas assume maior relevo quando se trata de alterar comportamentos tipicamente fundados nas próprias representações profissionais e sociais*, como são as teorias implícitas acerca do «bom» e do «mau» aluno.

Evidentemente que o desenho da pesquisa não permite confirmar ou desmentir directamente este pressuposto. Limitámo-nos, por agora, a verificar a validade e a possibilidade de aperfeiçoamento do constructo

«descrição», para que em próximas pesquisas se possa desenvolver este nível de explicação.

Não podemos saber qual ou quais os mecanismos que provocaram as alterações no comportamento dos professores, nem tão pouco argumentar uma relação de causalidade entre a descrição comportamental externa e a modificação dos comportamentos. Podemos, no entanto, sugerir que a descrição terá provocado alguma reestruturação nos esquemas de pensamento dos professores estagiários e uma alteração heterogénea, mas de sentido bem evidente, nos seus comportamentos de ensino.

No momento em que se formula em novos moldes o debate entre os modelos de formação de professores baseados na reflexão e no pensamento dos professores e os modelos centrados na aquisição de destrezas de ensino, o nosso estudo vem trazer um elemento marginal para esse debate, sugerindo que não existe contradição insolúvel entre os dois modelos.

Neste sentido, o problema da formação não se coloca tanto em termos da oposição entre técnica e reflexão, mas, sobretudo, em termos da relação entre a situação de formação e a situação profissional, de forma a garantir a aquisição de uma real autonomia que permita ao professor pensar por ele próprio, actuar com independência e reflectir criticamente.

5. Conclusão

1. Os professores tendem a ser influenciados nas avaliações que fazem dos seus alunos pelas similitudes de impressão semântica respeitantes à significação conotativa das palavras que utilizam para emitir os seus juízos.

Se os conceitos em questão, tais sejam Trabalhador, Interessado, Disciplinado, Atento ou os seus antónimos, estão ligados no universo de representação do professor, não é evidentemente devido às suas significações intrínsecas ou etimológicas mas ao uso social que lhes é dado (GILLY, 1980).

As conotações comuns que tais traços tomam estão ligadas ao estado representacional do sujeito que os emprega. Sendo esse estado representacional determinado por influências culturais gerais, por imagens ideais e estereótipos provenientes, entre outras, das ideologias de referência e das expectativas do grupo profissional ao qual pertence o professor.

Se num momento determinado o professor é influenciado pelas conotações adquiridas pelas palavras que utiliza para descrever os alunos é, em última análise, porque o contexto de socialização profis-

sional e institucional a que pertence, contribuiu para a edificação de representações mais ou menos estereotipadas dos alunos.

2. Detectámos no nosso estudo um efeito de distorção sistemático que parece conduzir os professores a descrições que actualizam sistemas de preconceitos pouco sensíveis às estruturas efectivas da realidade comportamental. O enviesamento devido à atribuição de traços de personalidade introduz uma função ideológica importante num meio onde se privilegiam as transacções sociais e interpessoais: a função de preservação do envolvimento social.

A função avaliativa, neste sentido restrito, consiste na distribuição dos sujeitos numa escala de valores de que eles parecem os produtores. É razoável concluir do nosso estudo que a função de avaliação e percepção supõe envezamentos tais como o *efeito de halo*, o *efeito de negatividade*, segundo o qual somos mais sensíveis às características negativas dos indivíduos do que às suas características positivas e o efeito de *correlação ilusória* (CHAPMAN & CHAPMAN, 1969), que consiste no estabelecimento de laços entre acontecimentos absolutamente independentes.

De qualquer modo, os resultados que apresentamos não são excessivamente pessimistas quanto às influências destas teorias implícitas no comportamento dos professores. Constatámos que a introdução de elementos descritivos externos produz um *efeito forte* de alteração comportamental, abrindo um grande optimismo quanto às possibilidades de controlo dos efeitos de negatividade e de correlação ilusória por intermédio da autoscopia e da auto-análise dos *habitus* do professor.

Quando discutimos os resultados adiantámos a hipótese de hibridiz dos mecanismos de decisão e de intervenção do professor. Avançamos agora um pouco mais, sugerindo a hipótese de as decisões dos professores acerca do processo ensino-aprendizagem se dividirem em *dois níveis* distintos:

- um nível de *antecipação* que decide sobre a estrutura da aula, a organização das tarefas e dos recursos e as estratégias a utilizar que, no nosso caso, estavam formalizadas e explicitadas em plano de aula;
- um nível de intervenção e *resolução de problemas* durante a aula que decide a mobilização dos alunos, o sentido e o conteúdo das intervenções perante os acontecimentos não antecipáveis ou previsíveis e que, portanto, ao improvisar assume características não formais, implícitas e mobilizadoras dos *habitus* e das representações mais «naturais» e inconscientes dos professores.

De acordo com esta hipótese, o nível de resolução de problemas pode apresentar subtracções, adições ou distorções em relação aos planos e às teorias explícitas que enformaram o nível da antecipação.

3. As conclusões deste estudo têm algumas implicações na formação de professores e nas práticas de concretização do ensino (impacto).

Formação de professores. A antecipação do acto pedagógico, numa perspectiva de previsibilidade e controlo, parece encerrar virtualidades tanto no plano ético como no plano prático dos resultados.

Não obstante, a fase de pré-impacto não satura o campo dos possíveis da fase de impacto. É na aula que as situações imprevistas têm origem, é na aula que o professor improvisa soluções não previstas, é na aula que a necessidade de micro-decisões urgentes mobilizam esquemas de pensamento e de acção implícitos, não raro inconscientes.

Neste sentido, ensinar é improvisar. Ora, as investigações que vêm privilegiando o chamado paradigma do «Pensamento do professor» revelam que os mecanismos e os processos de decisão da fase de antecipação do ensino não seguem as mesmas vias da fase de impacto. Com base nos resultados deste estudo, a hipótese de trabalho que pretendemos explorar no futuro pressupõe que na fase de pré-impacto os professores estagiários fazem apelo aos esquemas de pensamento e de acção propostos e/ou assimilados durante a formação inicial; enquanto na fase de impacto, os professores estagiários fazem apelo a heurísticas casuísticas, fragmentadas, assentes nos habitus e nas representações das práticas profissionais e institucionais dominantes.

A implicação deste tipo de análise na formação de professores aponta para o enriquecimento dos modelos de formação inicial e contínua de professores.

Não se trata, portanto, no nosso entender, de opor Previsão a Improvisação ou técnicas de ensino a reflexão. Trata-se sobretudo de entender os diferentes mecanismos que presidem aos diferentes graus de complexidade do acto pedagógico e reconhecer que, ao lado das competências de previsão e intervenção, existem competências de improvisação que devem ser identificadas e analisadas. Fora deste quadro de formação a noção de projecto pedagógico tem pouco sentido e consistência. Na verdade, o reconhecimento de que existem muitas vezes diferenças evidentes entre o que o professor faz na realidade e aquilo que julga fazer, entre os comportamentos manifestados e aquilo que as teorias que presidiram à antecipação do acto pedagógico postulam, não é senão um aspecto particular dessa contradição latente entre representação antecipatória e realização que, não raro, tem por resultante a retropedagogia.

Práticas de intervenção. O nosso trabalho sublinha o poder da descrição externa e da auto-reflexão dos professores na modificação comportamental registada. Esta conclusão revela o papel da formação

apoiada e acompanhada pela supervisão. Mas permite outras opções, tais sejam o registo regular dos comportamentos dos alunos com base em grelhas descritivas, a caracterização regular dos «habitus» de ensino e a observação mútua entre professores.

O que aparece como grande valor neste tipo de pesquisa é a recusa da autonomia individual do professor vista como um acto celular, em que o professor se isola na relação pedagógica da sala de aula. Um tal entendimento da autonomia não produz resultados mais livres dos constrangimentos institucionais. Pelo contrário, um certo grau de heteronomia, vista como *solidariedade profissional*, parece conter maiores potencialidades para a construção de uma verdadeira autonomia profissional, onde o grau de responsabilidade do professor pelos resultados da sua acção adquire importância não desprezível.

Em síntese, o verdadeiro problema que é colocado pelo estudo das representações que os professores produzem dos seus alunos é o da (des)construção das representações profissionais e institucionais que presidem às suas práticas.

Bibliografia

- ABRIC, J. C. (1970). Image de la tâche, image du partenaire et coopération en situation de jeu. *Cahiers de Psychologie*, 13, 71-82.
- ABRIC, J. C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse de Doctorat d'État, Aix-en-Provence: Université de Provence.
- AUREILLE, M., HONNORAT, J. LEROUX, M. (1975). *Contribution à l'étude de l'effect de l'attente de la maîtresse dans le cas d'élèves en difficulté de cours préparatoire*. Mémoire non publié. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- BEAUVOIS, J. L. (1976). Problematique des conduites sociales d'évaluation. *Connexions*, 19, 7-30.
- BEAUVOIS, J. L. (1984). *La Psychologie quotidienne*. Paris: PUF.
- BEAUVOIS, J. L., JOULE, R. (1981). *Soumission et idéologie. Psychologie de la rationalisation*. Paris: PUF.
- BELLACK, A., HYMAN, R., SMITH, F., KLIEBARD, H. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Columbia University Press.
- BENNETT, N. (1978). Recent Research in Teaching: A dream, a Belief, and a Model. *Journal of Education*, 160, 3, 5-37.
- BLOOM, B. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: Mac Graw-Hill.
- BOEHM, J. M. (1974). *The effects of a competency-based teaching program on Junior High School Physical Education, Student Teachers and their Pupils*. Ph. D., Ohio State University.
- BRAUN, C. (1985). Teacher expectations and Instruction. In T. Husen e N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, 5008-5016.
- BRAUN, C., NIELSEN, A. B. (1976). Teacher expectations: sociopsychological dynamics. *Review of Educational Research*, 46, 185-213.
- BRIGHAM, J. C. (1971). Ethnic Stereotypes. *Psychology Bulletin*, 76, 15-38.
- BROPHY, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- BROPHY, J., GOOD, T. (1974). *Teacher-student Relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BROPHY, J., GOOD, T. (1978). *Looking in Classrooms*. New York Harper & Row.
- BROPHY, J., GOOD, T. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In, M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Publishing Company, 328-375.

- BRUNER, J., TAGIURI, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, vol. 2. Cambridge: Addison Wesley.
- CATTELL, R. B. (1963). Teachers' personality description of six years-old: a check structure. *British Journal of Educational Psychology*, 33, 219-235.
- CHAPMAN, L. J., CHAPMAN, J. P. (1969). Illusory correlation as an obstacle to the use of valid psychodiagnostic signs. *Journal of Abnormal Psychology*, 74, 271-280.
- COOPER, H., BARON, R. M. (1977). Academic Expectations and attributed responsibility as predictors of professional teacher's reinforcement behavior. *Journal of Educational Psychology*, 69, 409-418.
- COOPER, H., GOOD, T. (1983). *Pygmalion grows up*. New York: Longman Press.
- COSTA, F. C. (1988). *O sucesso pedagógico em Educação Física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Tese de doutoramento não-publicada. Cruz-Quebrada: UTL-ISEF.
- COSTELLO, J., LAUBACH, S. (1978). Student Behavior. In, W. Anderson & G. Barrette (Eds.), *What's going in Gym: descriptive studies of Physical Education classes Motor Skills Theory into practice*, Monograph 1, 11-24.
- CURRENS, J. (1977). *An applied Behavior analysis training model for preservice teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University.
- DÉMARTEAU, M., PIÉRON, M. (1978). Analyse des communications verbales entre un professeur d'éducation physique et ses élèves. In, M. Piéron (Ed.), *Towards a science of teaching: Teaching analysis*. Liège: AISEP, 98-124.
- DUSEK, J. B., O'CONNELL, E. J. (1973). Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 65, 371-377.
- ELASHOFF, J. D., SNOW, R. E. (1971). *Pygmalion reconsidered: A case study in Statistical Inference. Reconsideration of the Rosenthal-Jacobson Data on Teacher Expectancy*. Belmont, California: Wadsworth.
- GILLY, M. (1972). La représentation de l'élève par la maître à l'école primaire: cohérence entre aspects structuraux et différentiels. *Cahiers de Psychologie*, 15, 201-216.
- GILLY, M. (1980). *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- GILLY, M., LECACHEUR (1976). Milieu sociofamilial, statut scolaire et représentation de l'élève par le maître à l'école primaire. *Psychologie Française*, 21, 159-173.
- GONÇALVES, C. (1990). Modificação de Comportamentos de ensino em estudantes estagiários de Educação Física. *Horizonte*, (6), 35, 161-166.
- GRAHAM, G. (1983). Review and Implications of Physical Education Experimental Teaching Unit Research. In, T. Templin e J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education*, Illinois: Human Kinetics Publishers, 244-253.
- GRAHAM, G., SOARES, P., HARRINGTON, W. (1983). Experienced teacher's effectiveness with intact classes: an E. T. U. study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3-14.
- HALLWORTH, H. J. (1966). Perception of children's personalities by experienced teachers. *Educational Review*, 19, 3-12.
- HAVLIN, N. J. (1970). The relationship between teacher expectancy and the behavior of first and second grade students identified as behavior problems. *Dissertation Abstracts International*, 30 (10-A), 4276.
- HOLLAND, J. L. (1959). Some limitations of teacher ratings as predictors of creativity. *Journal of Educational Psychology*, 50, 219-223.
- HUGHLEY, C. (1973). *Modification of Teaching Behaviors in Physical Education*. Ph. D., Ohio State University.
- KARPER, W. B., MARTINEK, T. J. (1982). Differential influence of various instructional factors on self-concepts of handicapped children in mainstreamed physical education classes. *Perceptual and Motor skills*, 54, 831-835.
- KAUFMANN, J. P. (1975). L'observation des élèves par leurs professeurs: une tentative de mise au point d'échelles de traits pour apprécier le comportement scolaire d'élèves du premier cycle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, 51-76.
- KESTER, S. W. (1969). The communication of teacher expectations and their effects on the achievement and attitudes of Secondary School pupils. *Dissertation Abstracts International*, 30 (4-A), 1434-1435.

- KIM, M. P., ROSENBERG, S. (1980). Comparison of two structural models of Implicit Personality Theory. *Journal Pers. Social Psychology*, 38, 375-389.
- KLUCKHOHN, C. (1951). Value and value orientation in the Theory of action: an exploration in definition and classification. In, T. Parsons, E. Shils, *Toward a general Theory of action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- MANCINI, H., WUEST, A. (s/d). *A comparison of the Academic Learning Time of a High-skilled Basketball Player and a Low-skilled Basketball Player*. Hans van der Mars, Ithaca: University of Maine at Orono, North Adams State College.
- MARSENACH, J. (1990). *La formation professionnelle des enseignants d'EPS: quelques apports des recherches sur les processus d'enseignement*. Comunicação apresentada ao III Congresso da SPEF, Janeiro, Lisboa.
- MARTINEK, T. (1981a). Physical attractiveness: effects on teacher expectations and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of Sport Psychology*, 3, 196-205.
- MARTINEK, T. (1981b). Pygmalion in the gym: A model for the communication of teacher expectations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 58-67.
- MARTINEK, T., CROWE, P., REJESKI (1982). *Pygmalion in the Gym Causes and effects of expectations in teaching and coaching*. West Point, NY: Leisure Press.
- MARTINEK, T., KARPER, W.B. (1981). Teacher expectations for handicapped and non-handicapped children in mainstreamed physical education classes. *Perceptual and Motor Skills*, 53, 327-330.
- MARTINEK, T., KARPER, W. (1984). Multivariate relationships among specific impressions cues, teacher expectations, and dyadic interactions in elementary age children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 32-40.
- MARTINEK, T., JOHNSON, S. (1979). Teacher expectations: Effects on dyadic interactions and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly*, 50, 60-70.
- MARTINEK, T., ZAICHKOWSKI, L. D. (1977). *Manual for the Martinek-Zaichkowski self-concept scale for children*. Jacksonville, III: Psychologists & Educators, Inc.
- MARTINEK, T. J., KARPER, W. (1984). The effects of Noncompetitive and Competitive Instructional Climates on Teacher Expectancy effects in Elementary Physical Education classes. *Journal of Sport Psychology*, 6, 408-421.
- MCLEISH, J., HOWE, B., JACKSON, J. (1981). *Effective Teaching in Physical Education*. Faculty of Education, University of Victoria, B.C..
- MERTLER, C. (1974). *The use of Behavior modification techniques in a Sport environment*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University.
- METZLER, M. (1979). *The measurement of Academic Learning Time in Physical Education*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- PALMER, D. J. (1979). Regular-classroom teacher's attributions and instructional prescriptions for handicapped and non-handicapped pupils. *Journal of Special Education*, 13, 325-337.
- PHILLIPS, D., CARLISLE, C. (1983). A comparison of Physical Education teachers categorizes as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, (2), 355-67.
- PIÉRON, M. (1980). *Analyse de l'enseignement des Activités Physiques*. Liège: Université de Liège.
- PIÉRON, M. (1982). *L'analyse de l'enseignement*. Liège: Ministère de l'Éducation National et de la Culture Française.
- PIÉRON, M. (1982a). Behaviors of low and high achievers in Physical Education classes. In, M. Piéron & J. Cheffers (Eds.), *Studying The Teaching in Physical Education*. Liège: AIESEP, 53-60.
- PIÉRON, M., DELMELLE, R. (1983). Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques. *Motricité Humaine*, 1, 12-17.
- PIÉRON, M., DOHOGNE, A. (1980). Comportements des élèves dans des classes d'éducation physique conduites par des enseignants en formation. *Revue de l'Éducation Physique*, 20, 4, 11-18.
- PIÉRON, M., FORCEILLE, C. (1983). Observation du comportement des élèves dans des classes de l'enseignement secondaire: influence de leur niveau d'habileté. *Revue de L'éducation Physique*, 23, 2, 9-16.

- PIÉRON, M., HAAN, J. M. (1980). Pupils activities, time on Task and Behaviors in High School Physical Education teaching. *Bulletin of the Fédération Internationale d'Éducation Physique*, 50, 3/4, 62-68.
- PIÉRON, M., PIRON, J. (1981). Recherche de critères d'efficacité de l'enseignement d'habilités motrices. *Sport*, 24, 144-161.
- PIMENTEL, J. N. (1986). *Análise do comportamento dos alunos mais dotados e menos dotados em diferentes jogos desportivos colectivos*. Dissertação de Mestrado não publicada, Cruz-Quebrada: UTL-ISEF.
- POSTIC, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris: PUF.
- RIFE, F. N. (1973). *Modification of Student-Teacher Behavior and its effects upon pupil Behavior*. Ph. D., Ohio State University.
- ROSENBERG, S., SEDLACK, A. (1972). Structural representation of Implicit Personality Theory. In, L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- ROSENSHINE, B. (1980). How Time is spent in Elementary Classroom. In, C. Denham, A. Lieberman (Eds.), *Time to learn*. Washington D.C., US Department of Education, 107-126.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher expectations and pupil intellectual growth*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- ROTHBART, M., DALFEN, S., BARRETT, R. (1971). Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction. *Journal of Educational Psychology*, 62, 49-54.
- ROWE, M. (1969). Science, Silence, and Sanction. *Science and Children*, 6, 11-13.
- SCHNEIDER, D. J. (1973). Implicit Personality Theory: a review. *Psychology Bulletin*, 79, 294-309.
- SHUTE, S., DODDS, P., PLACCEK, J., RIFE, F., SILVERMAN, S. (1982). Academic Learning Time in Elementary school movement education: a descriptive analytic study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(2), 13-14.
- SHWEDER, R. A. (1975). How relevant is an individual difference theory of personality? *Journal Pers.*, 43, 455-484.
- SIEDENTOP, D. (1981). The Ohio State University supervision research program summary report. *Journal of Teaching in Physical Education*, Introductory Issue, 30-38.
- SIEDENTOP, D. (1982). Teaching research: The interventionist view. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 3,46-50.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Development Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield Pub. Cy.
- SIEDENTOP, D., BIRDWELL, D., METZLER, M. (1979). *A process approach to measuring teaching effectiveness in Physical Education*. Paper delivered at the research symposium, New Orleans.
- TELAMA, R., PAUKKU, P. VARSTALA, R., PAANANEN, M. (1982). Pupils physical activity and learning Behavior in Physical education classes. In, M. Piéron & J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teaching in Physical Education*. Liège: AIESEP, 23-35.
- YERG, B. (1977). *Relationships between teacher behaviors and Pupil achievement in the psychomotor domain*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.

Notas

¹ Utilizaremos esta nomenclatura por facilidade de exposição. Na verdade, a selecção destes dois alunos em cada turma não resulta de um questionamento directo aos professores acerca da sua representação do «melhor» e do «pior» aluno, mas de um «score» máximo e mínimo obtido a partir do somatório das pontuações dadas pelos professores a cada aluno num diferenciador semântico de traços de personalidade.