

Revista da Secção de EDUCAÇÃO FÍSICA

Nº1

1999

Formação de professores

Análise do processo de ensino

Avaliação

SEMINÁRIO - Teoria da Educação Física

Desenvolvimento motor

Estilos de vida saudáveis

Necessidades educativas

especiais

Gerontomotricidade

O que pensam os professores nas aulas de Educação Física

A prática pedagógica dos professores estagiários, nas aulas de Educação Física

João Manuel Petrica*

Luis Miguel Mota**

Miguel Ângelo Cardoso**

Pedro Maia Afonso**

RESUMO

Este estudo insere-se na perspectiva paradigmática dos processos mediadores e no que diz respeito ao ensino das actividades físicas, onde pretendemos estudar as variáveis do pensamento (motivação, auto-conceito, e percepção do professor sobre os comportamentos dos alunos) antes, durante e depois das aulas, dos professores estagiários para o 2º ciclo do Ensino Básico.

1. INTRODUÇÃO

Afim de contribuir para uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem, a sua investigação, tornou-se num factor prioritário. Para Pereira (1995) três foram as tendências que a ela se associaram:

- estudos sobre as características do "bom professor" (Dussault);
- estudos sobre o método de ensino perfeito (Graham e Heimerer); e
- estudos sobre a influência de duas variáveis: as de processo (relação professor/aluno) e produto (ganhos de aprendizagem), que permitiu classificar, ordenar e organizar a investigação sobre o ensino e os

conhecimentos dela decorrentes (Piéron, 1988).

Contudo este modelo, que apontou como variáveis fundamentais do sucesso da aprendizagem dos alunos: o tempo de empenhamento motor, o clima positivo da aula, a organização e o feedback pedagógico (Sidentop, 1983; Piéron, 1985, 1988; Carreiro da Costa e Onofre, 1988; Petrica, 1997), tem vindo a perder alguma importância científica pela sua visão simplista do processo ensino-aprendizagem. Não fornece explicações suficientes, tirando conclusões, por vezes, contraditórias sobre aquilo que torna possível o ensino eficaz.

Neste sentido, surgiu um novo paradigma que veio contrariar a relação linear entre o comportamento do professor e o êxito do aluno: os elementos mediadores. Que tem

* ORIENTADOR

** ALUNOS DO 4º ANO DA LICENCIATURA EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

por objectivo, "os processos humanos implícitos que se interpõem entre os estímulos pedagógicos e os resultados da aprendizagem" (Levie e Dickie, cit. por Pereira, 1995).

Na órbita deste paradigma existem duas linhas de orientação. Uma encaminhada para os processos do pensamento do professor, e outra que analisa o processo de pensamento dos alunos.

A investigação deste processo tem fornecido indicadores úteis ao funcionamento e eficácia do ensino. O que levou os investigadores do ensino em geral e do ensino das actividades físicas, a debruçarem-se sobre a influência do pensamento dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo insere-se numa perspectiva paradigmática dos processos mediadores, no que diz respeito ao ensino das actividades físicas.

Assim, pretendemos saber o que pensam os professores estagiários para o 2º ciclo do Ensino Básico nas aulas de Educação Física face à sua motivação, o auto-conceito e a percepção que têm sobre os comportamentos dos alunos nas aulas de Educação Física, antes durante e depois das aulas.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Começaremos por abordar alguns documentos e estudos existentes no domínio dos processos de pensamento do professor. Trataremos ainda de forma mais específica alguns processos cognitivos, que serão objecto de análise do nosso estudo: motivação, auto-conceito e percepção do professor sobre os comportamentos dos alunos.

2.1. OS PROCESSOS DE PENSAMENTO DO PROFESSOR

Para Januário (1992), o estudo dos processos do pensamento dos professores apareceu como uma via privilegiada para aumentar a nossa compreensão do como e do porquê do processo de ensino: o comportamento do professor, "*substantially influenced and ever determined by teachers' thought process. These are the fundamental assumptions behind the literature that came called research*

onteacher thinking." (Clark & Peterson, 1986)

Januário (1992) afirma ainda que o estudo da conduta do professor ganha sentido se analisarmos os processos psicológicos do professor: como vê, como decide e como selecciona as estratégias a desenvolver na fase interactiva de ensino.

É desta forma que nasce a pretensão de superar as limitações imputadas ao paradigma processo-produto, ao assumir o valor da experiência pessoal anterior, dos processos de pensamento do professor.

Segundo este autor, no que diz respeito ao professor trata-se de o olhar como um sujeito e não como um objecto; de o considerar como um construtor de sentidos e significados sobre a realidade, e que, no decorrer da sua vivência vai elaborando formas de representação e de concepções que fazem parte de uma visão própria do mundo.

A literatura refere a existência de outros paradigmas alternativos. Colocando a pessoa do professor como objecto de estudo, Vera Villa (cit. por Januário, 1992) identifica a emergência de outras abordagens alternativas: paradigma ecológico e o paradigma pessoal, para além dos paradigmas presságio-produto.

Naquele que mais nos interessa, o paradigma pessoal, citando o mesmo autor, o foco de preocupações centra-se na pessoa do professor, nos seus mecanismos cognitivos, afectivos, sociais ou emocionais inerentes à função docente.

O modelo de Pensamento e acção do professor (Fig. 1) desenvolvido por Clark & Peterson (1986) diz que existem três grandes dimensões que correspondem a três categorias dos processos de pensamento do professor:

- o planeamento do professor ("teachers planning") – as decisões, pensamentos e reflexões pré e pós interactivas;
- os pensamentos e decisões interactivas, durante a interacção na sala de aula;
- as teorias implícitas, pré-concepções e crenças dos professores que estes transportam para a actividade docente.

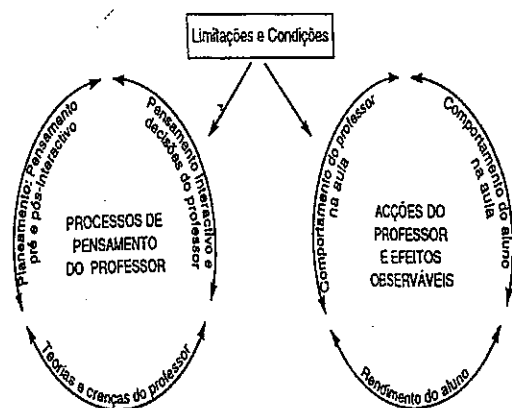


Fig.1- Modelo de pensamento e ação do professor (Clark & Peterson 1986)

2.1.1. A MOTIVAÇÃO

Segundo Mouly (1970) os motivos podem ser compreendidos como predisposições para certos tipos de comportamento, que o indivíduo desenvolve a partir de várias tentativas para satisfazer as suas necessidades. Dessa forma a motivação só pode ser compreendida no quadro de referência dos conceitos de necessidade, objectivos, hábitos, valores, auto-imagem e eu fenomenal.

Para o mesmo autor a motivação supõe um estado de tensão e desequilíbrio, e existe uma relação directa entre motivação do indivíduo e o grau de tensão emocional resultante do fracasso na realização dos seus objectivos.

Para Agostinho (1993) a formação psicológica de professores deverá ser alargada à problemática de desenvolvimento pessoal do professor, promovendo e facilitando processos de auto-desenvolvimento, auto-conhecimento e auto-confiança dos professores, de forma a capacitá-lo para promover o desenvolvimento psicológico dos alunos. Este objectivo da formação psicológica de professores, pressupõe que o professor tome consciência do seu processo de crescimento, conheça as suas motivações, as suas atitudes, crenças e cognições, de forma a possibilitar um relacionamento mais eficaz com os alunos, com os colegas e com todas as situações da realidade educativa.

2.1.2. O AUTO-CONCEITO

A definição de auto-conceito reúne consenso entre os investigadores, que de uma forma geral classificam-no como as percepções que o indivíduo tem de si próprio (Veiga, 1992).

Segundo Simões e Vaz Serra (1987) o auto-conceito é actualmente considerado uma variável psicológica que influencia directamente o comportamento, o desempenho e ajustamento individual.

No estudo realizado por Agostinho (1993) esta considera importante a imagem idealizada e as expectativas muitas vezes irrealistas dos professores dadas pela formação inicial, que o contacto com a realidade vem pôr em causa.

Estes professores ao serem confrontados com a prática profissional sofrem o denominado "choque da realidade" (Veenman, 1984) ou experiência traumática (Machado 1990).

Veenman, (1984) refere-se assim ao "choque de realidade": colapso dos ideais missionários concebidos durante a formação perante a dura realidade do dia-a-dia da sala de aula.

Bayer e Martinez (cit. por Agostinho, 1993) têm posto em destaque o facto de a formação inicial de professores os levar a construir uma imagem muito idealizada sobre aquilo que os professores devem ser e fazer, que vai entrar em contradição com os dados da sua prática quotidiana, gerando sentimentos de insegurança, incapacidade e ansiedade que conduziram a uma crise da imagem profissional dos professores.

Segundo Esteve (1986) a construção de uma imagem idealizada daquilo que o professor "é" ou "deve ser" e daquilo que "faz" ou deve "fazer", ou seja a construção de um "modelo ideal de professor" dificilmente se coaduna com as práticas reais de ensino, transformando, não raras vezes a profissão docente numa fonte de frustração.

E para Gonçalves (1986) "o ser bom professor é uma característica inata" ou "é uma questão de ter jeito". Estas crenças constituem com muita frequência uma fonte de stress, principalmente para o

professor que inicia a sua prática, uma vez que as primeiras aulas vão funcionar como «o teste da hipótese "jeito para ensinar"», levando o professor a deixar de investir na sua própria profissão, no caso das primeiras experiências serem negativas.

2.1.3. PERCEÇÃO DO PROFESSOR SOBRE OS COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS

Pieron (1986) afirma que o professor é o responsável pelo que se passa na aula e é ele que tem o papel de escolher, identificar e de definir as estratégias que os alunos deverão realizar.

Petrica (1989) refere que o professor quando intervém, organiza, apresenta os conteúdos (informa), por vezes demonstra, dá ao aluno alguns feedbacks, exerce funções de afectividade e observa o comportamento dos seus alunos.

Siedentop (1983) resume que no ensino geral, o professor eficaz, é aquele que sem recorrer a estratégias repressivas ou punitivas, encontra meios de manter os alunos empenhados nas tarefas de aprendizagem, de forma adequada e em percentagens de tempo elevadas.

Para Petrica (1989;1991) o conhecimento do comportamento dos alunos apesar de não nos dar informação directa do acto de ensinar, constitui uma espécie de reflexo do comportamento do professor.

Segundo Bernard, Joyce e Rosewame e Forman & Forman (cit. Agostinho 1993) existem determinadas crenças irracionais que estão na base do comportamento de certos professores impossibilitando-os de alcançar os seus objectivos e de fazerem uso dos seus conhecimentos e das suas competências quando são colocados em confronto com situações problemáticas.

Os autores citados apontam algumas crenças: «Um professor tem de ter sistematicamente a aprovação de outras pessoas significativas como os alunos ou colegas»; «Para ser um professor eficaz tenho de ter constantemente o controlo total das minhas turmas»; «O professor eficaz nunca deve pedir ajuda a outra pessoa para

resolver quer problemas pessoais quer interpessoais na escola»; «Eu tenho que encontrar a solução perfeita para todos os problemas»; «Eu tenho de ser um professor perfeito e nunca posso cometer erros».

3. METODOLOGIA

3.1. OBJECTIVO DO ESTUDO

Com este estudo pretendemos saber o que pensam os professores estagiários do 2º ciclo do Ensino Básico, antes (fase pré-interactiva), durante (fase interactiva) e depois das aulas (fase pós-interactiva).

3.2. VARIÁVEIS ANALISADAS

Para perseguir o objectivo do estudo utilizamos como variáveis a motivação (Agostinho, 1993), o auto-conceito (Simões e Vaz Serra, 1987) e a percepção sobre os comportamentos dos alunos segundo Bernard, Joyce e Rosewame e Forman & Forman (cit. Agostinho, 1993).

Relativamente à variável motivação escolhemos como sub-variáveis para o pensamento do professor, antes da aula, a afectividade dos alunos para com os professores estagiários e a vontade de faltar ao estágio, isto é, até que ponto os professores estagiários se encontram motivados com a exteriorização de atitudes afectivas por parte dos alunos (Ex: Quando entro na escola, sinto-me motivado, ao ver os alunos correrem na minha direcção) e até que ponto os professores estagiários se sentem motivados com a ideia de poderem faltar ao estágio (Ex: Por vezes apetecia-me que alguém desse aula por mim). Para o pensamento durante a aula usamos como sub-variáveis, as intervenções dos professores cooperantes durante a leccionação dos professores estagiários, a sua relação com os alunos e a satisfação dos professores estagiários com o nº de alunos da turma, isto é, até que ponto o grau de motivação pode alterar-se com as intervenções do professor cooperante (Ex: Sinto-me desconfortável sempre que o professor cooperante intervém na minha aula), com a relação que os professores estagiários têm com os seus alunos (Ex: Penso que no geral, a relação com os meus

alunos é muito rica) e com o nº de alunos da sua turma (Ex: Sinto-me bem com o nº de alunos da minha turma). No que diz respeito ao pensamento dos professores estagiários depois da aula, escolhemos como sub-variável a crítica por parte dos alunos, ou seja, até que ponto as críticas dos alunos sobre as aulas podem influenciar o estado emocional dos professores estagiários (Ex: Sinto-me motivado quando, na reflexão os alunos dizem que gostavam de repetir certos exercícios).

Para a variável auto-conceito escolhemos como sub-variáveis para o pensamento do professor, antes da aula, a investigação efectuada pelo professor estagiário bem como a criatividade na elaboração das suas aulas, isto é, se os professores estagiários se consideram investigadores activos (Ex: Faço uma investigação prévia, aprofundada e rigorosa, sempre que inicio uma nova unidade didáctica) e professores criativos (Ex: Sou original e criativo, na elaboração dos exercícios e actividades que proponho para as minhas aulas). Para o pensamento durante a aula usámos como sub-variáveis a capacidade de compreensão bem como a capacidade de instrução, ou seja, se os professores estagiários se consideram permissivos em relação aos comportamentos de desvio dos seus alunos (Ex: Sou um professor compreensivo, no que diz respeito aos comportamentos indesejáveis dos meus alunos) e se consideram que são bons a instruir (Ex: estou consciente que a minha explicitação dos objectivos é clara e precisa). No que diz respeito ao pensamento depois da aula, escolhemos como sub-variáveis o sucesso das prestações dos alunos na sua aula e a qualidade da aula, isto é, se os professores estagiários contribuíram para o sucesso dos seus alunos (Ex: Julgo que as estratégias por mim adoptadas contribuíram para a melhoria da prestações dos meus alunos) e se consideram que são professores de um nível superior (Ex: Penso que consegui dar uma aula muito boa).

No que diz respeito à variável percepção sobre os comportamentos dos alunos usámos como sub-variáveis para o pensamento do professor, antes da aula, a planificação adequada evitando comportamentos de desvio por parte dos alunos (Ex: Quando planifico tento colocar os alunos mais "perturbadores" em grupos mais pequenos) e o tempo dedicado à organização para evitar comportamentos indesejáveis (Ex:

Quando planifico, perco bastante tempo com a organização, para evitar comportamentos de desvio dos meus alunos). Para o pensamento durante a aula usámos como sub-variáveis o controlo da classe, o respeito pelo professor estagiário por parte dos alunos e o respeito pelo material utilizado nas aulas, isto é, se consideram que têm um bom controlo sobre a classe (Ex: Mantive de uma forma geral a classe controlada), se os professores estagiários acham que os alunos os respeitam (Ex: Nas minhas aulas os alunos fazem de mim gato sapato) e se os alunos respeitam bastante o material (Ex: Os meus alunos respeitam bastante o material desportivo). Para o pensamento do professor depois da aula, escolhemos como sub-variável o comportamento dos alunos no balneário (Ex: Os meus alunos fazem o que querem no balneário).

3.2.1. INSTRUMENTO DE MEDIDA

A adopção de um questionário pareceu-nos o caminho a seguir. Para o elaborar (Ruivo, 1990), procedemos, previamente, a uma pesquisa com base em entrevistas não estruturadas junto de estagiários de outros cursos, docentes e professores Cooperantes da Prática Pedagógica do 2º ciclo do Ensino Básico, que resultou num questionário com inicialmente, quarenta e três itens. 15 itens para a motivação, 13 para o auto-conceito e 15 para a percepção sobre os comportamentos dos alunos.

De modo a validar este questionário e prosseguir com o estudo, realiza-mos um pré-teste a quatro professores estagiários. Após a análise dos dados referentes a essa amostra, retirámos três itens relativos à motivação, um item relativo ao auto-conceito e três itens relativos à percepção sobre os comportamentos dos alunos, pois esses itens não eram suficientemente pertinentes para o objectivo do nosso trabalho, estabelecendo um total de trinta e seis itens.

De forma a classificar os itens, utilizamos uma escala de concordância tipo Likert de cinco níveis: "a Likert scale is five-point scale in which the interval between each point on the scale is assumed to be equal. This scale is used to register the extent of agreement or disagreement with a particular statement of a attitude, belief, or judgment." (Tuckman, 1978), um diferencial semântico

OSGOOD, com cinco níveis, respostas múltiplas e respostas a afirmações verdadeiras ou falsas, ambas com cinco níveis de resposta.

As variáveis, no que se refere à motivação, auto-conceito e à percepção do professor sobre os comportamentos dos alunos, podiam atingir o valor máximo de 60 pontos e um valor mínimo de 12 pontos, ou seja, quanto maior for a pontuação, maior seria a motivação para a aula, o auto-conceito e a sua percepção sobre os comportamentos dos alunos e vice-versa.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A nossa investigação incidiu sobre os professores estagiários, do 4.º ano, do curso de professores do Ensino Básico, variante Educação Física, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, que passamos a caracterizar no seguinte quadro:

UNIVERSO	33
Questionários entregues	33 (100% do universo)
% de retorno	87,9% (29 questionários)
Anulados / incompletos	0
Amostra	29 100%

Quadro 1. Caracterização da amostra

3.4. ANÁLISE DOS DADOS E MÉTODOS ESTATÍSTICOS

Depois de todos os dados recolhidos realizou-se a análise, recorrendo à estatística, descritiva, das variáveis e sub-variáveis, através da média, moda, valor mínimo e valor máximo.

4. APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Procedendo à apresentação dos resultados por variável em estudo, como podemos observar no quadro 2, relativo à variável motivação, no que diz respeito ao pensamento do professor antes da aula podemos verificar que os professores estagiários se encontram bastante motivados (3,9).

	Item	Descrição	Val. Min	Val. Max	\bar{X}	σ^2
Antes da aula	2ª	Afectividade dos	1	5	5	4,5
	24ª	alunos				
	13ª	Vontade de faltar	1	5	4	3,3
	30ª	ao estágio				
		MÉDIA TOTAL				3,9
Durante a aula	7ª	Intervenção do prof.	1	5	3	3,1
	21ª	Cooperante				
	8ª	Satisfação com o nº	1	5	4	3,7
	28ª	de alunos da turma				
Depois da aula	10ª	Relação com os	3	5	4	4,2
	22ª	alunos				
		MÉDIA TOTAL				3,7
Depois da aula	17ª	Crítica dos alunos	1	5	5	4,5
	33ª					
		MÉDIA TOTAL				4,5

Quadro 2. Resultados do questionário da variável de motivação.

Esta motivação surge das atitudes afectivas que os alunos exteriorizam para com os professores estagiários (4,5) ainda que estes sintam vontade de faltar ao estágio (3,3). Através da análise desta sub-variável podemos constatar que a maior parte dos professores estagiários sentem-se bastante motivados com a ideia de poder faltar ao estágio (moda = 4).

Relativamente à motivação durante a aula, podemos verificar que os professores estagiários se encontram razoavelmente motivados (3,7). Esta motivação deve-se à muito boa relação que os professores estagiários pensam manter com as suas turmas (4,2), bem como a satisfação que os mesmos sentem em relação ao número de alunos das suas turmas (3,7). Durante a leccionação podemos observar que os professores estagiários sentem-se desconfortáveis com as intervenções do professor cooperante (3,1).

No que diz respeito à motivação dos professores estagiários depois da aula, podemos constatar que estes encontram-se muito motivados, pois os professores concluem que as críticas dos alunos sobre as suas aulas são muito positivas (4,5).

Depois de analisados os resultados relativos à variável auto-conceito como podemos observar no quadro 3, no que diz respeito ao pensamento do professor antes da aula podemos verificar que os professores estagiários tem uma boa imagem de si próprios (3,8), pois pensam ser investigadores assíduos (3,9), bem como professores bastante criativos na planificação das suas aulas (3,7).

	Item	Descrição	Val. Min	Val. Max	^ X	- X
Antes da aula	1 ^a 19 ^a	Investigação	2	5	4	3,9
	3 ^a 25 ^a	Criatividade	1	5	4	3,7
	MÉDIA TOTAL					3,8
Durante a aula	5 ^a 27 ^a	Compreensão	1	5	5	4,2
	6 ^a 24 ^a	Instrução	2	5	4	4,1
	MÉDIA TOTAL					4,2
Depois da aula	9 ^a 29 ^a	Sucesso	3	5	4	4,1
	12 ^a 36 ^a	Qualidade	1	5	4	4,2
	MÉDIA TOTAL					4,2

Quadro 3. Resultados do questionário da variável de auto-conceito

Durante a aula, podemos verificar que os professores estagiários continuam a ter um bom auto-conceito (4,2). Esta boa imagem deve-se à grande capacidade de compreensão que os professores estagiários pensam ter relativamente às suas turmas (4,2). Por outro lado esta boa imagem é ainda reforçada pela boa instrução que os professores pensam conseguir nas suas aulas (4,1).

Depois da aula os professores estagiários continuam a manter a ideia acerca da sua imagem por eles formada durante a leccionação (4,2), isto é, consideram que as suas aulas são de boa qualidade (4,2), e que o sucesso das prestações dos seus alunos nas mesmas é bastante considerável (4,1). Nesta última variável é pertinente evidenciar o facto de nenhum professor estagiário pensar que existe insucesso nas prestações dos seus alunos (val. min. = 3)

Após a análise dos resultados relativos à variável percepção dos professores sobre os comportamentos dos alunos, como podemos observar no quadro 4, no que diz respeito ao pensamento do professor antes da aula podemos verificar que os professores estagiários consideram ter somente alguma percepção sobre os comportamentos dos alunos (3,2), pois a planificação que fazem para evitar comportamentos de desvio por parte dos alunos e o tempo dedicado à organização para evitar comportamentos indesejáveis é apenas suficiente (3,3 e 3,1 respectivamente).

	Item	Descrição	Val. Min	Val. Max	^ X	- X
Antes da aula	4 ^a 26 ^a	Planificação	1	5	4	3,3
	14 ^a 31 ^a	Organização	1	5	3	3,1
	MÉDIA TOTAL					3,2
Durante a aula	11 ^a 23 ^a	Controlo da classe	1	5	4	4,1
	15 ^a 32 ^a	Respeito por parte dos alunos	3	5	5	4,5
	16 ^a 35 ^a	Respeito pelo material	1	5	3	3,2
MÉDIA TOTAL					3,9	
Depois da aula	18 ^a 34 ^a	Comportamento dos alunos no balneário	1	5	3	3,4
	MÉDIA TOTAL					3,4

Quadro 4. Resultados do questionário da variável de percepção dos professores sobre o comportamento dos alunos.

Durante a aula, podemos observar que os professores estagiários pensam ter uma boa percepção sobre os comportamentos dos alunos (3,9), na medida em que consideram ter um bom controlo da turma (4,1), sendo ainda de salientar o elevado respeito que os alunos têm pelos professores estagiários (4,5), apesar de os professores estagiários considerarem que os alunos não respeitam muito o material (3,2).

Depois das aulas os professores estagiários pensam que a sua percepção sobre aos comportamentos dos alunos é suficiente, pois estão relativamente atentos aos comportamentos dos alunos nos balneários (3,4).

Após a análise pomenorizada dos dados constatámos, tal como a Fig.2

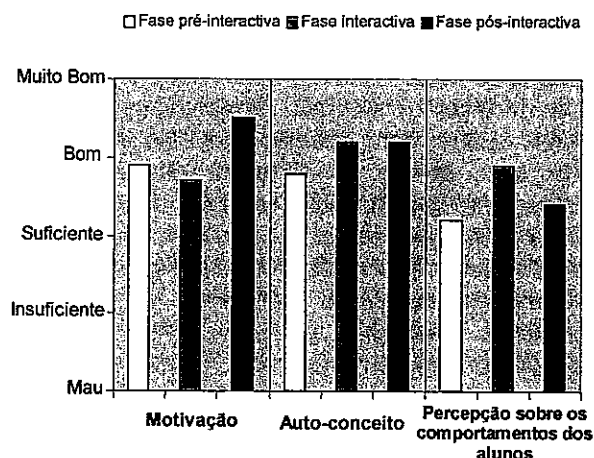


Fig.2- Média aritmética de cada uma das fases, nas variáveis em estudo.

representa, que os professores estagiários têm uma ligeira diminuição ao nível da motivação da fase pré-interactiva para a fase interactiva, subindo consideravelmente na fase pós-interactiva.

Relativamente ao auto-conceito podemos verificar que existe um ligeiro aumento da qualidade de imagem criada pelos professores estagiários, da fase pré-interactiva para a fase interactiva, mantendo

constante até à fase pós-interactiva.

No que diz respeito à variável percepção sobre os comportamentos dos alunos pelos professores estagiários podemos constatar que estes têm uma maior preocupação pelos comportamentos de desvio dos alunos na fase interactiva, relativamente às outras duas fases.

4. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Com este estudo pretende-mos tirar conclusões sobre aquilo que pensam os professores nas aulas de Educação Física. Para levar-mos a cabo este estudo, baseamo-nos na utilização de um questionário no qual, os professores tinham de responder a questões relativas à motivação, auto-conceito e percepção dos professores sobre o comportamento dos alunos.

Após a análise dos resultados, podemos concluir que, relativamente à variável da motivação, os professores estagiários estão bastante motivados, sendo essa motivação reforçada sempre que os alunos exteriorizam atitudes afectivas para com eles, quando o professor consegue manter uma relação muito boa com os seus alunos e sempre que a crítica dos mesmos ao trabalho do professor estagiário é positiva. Os professores estagiários sentem-se menos motivados sempre que o professor cooperante intervém nas suas aulas, bem como, com o número de alunos das suas turmas. Relativamente a esta variável, podemos concluir ainda que os professores estagiários se sentem um pouco motivados com a vontade ou ideia de faltar ao estágio.

Quanto à variável auto-conceito, podemos concluir que os professores estagiários se consideram muito compreensivos, muito bons a instruir, que alcançam muito sucesso com as estratégias que utilizam e que dão aulas de muito boa qualidade. Os professores estagiários dão também uma certa importância à investigação e assumem-se como professores criativos e originais.

Por último e no que se refere à variável percepção dos professores sobre o comportamento dos alunos, concluímos que no geral, os professores estagiários se sentem muito respeitados pelos seus alunos e que têm um bom controlo sobre os mesmos. É de salientar a pouca importância que os professores estagiários dão às estratégias de organização para evitar comportamentos de desvio. De referir também, o controle satisfatório que os professores estagiários têm no que diz respeito ao comportamento dos alunos nos balneários.

No geral, os 29 professores estagiários inquiridos consideram-se bons professores.

Recomendamos ainda que para um maior sucesso de estudos com este tema, será melhor questionar os mesmos professores estagiários em três momentos diferentes, no princípio do estágio, a meio do ano lectivo e no final do estágio.

5. BIBLIOGRAFIA

- Agostinho, C. 1993 "O pensamento do professor: um estudo exploratório". Coimbra, 1993.
- Carreiro da Costa; Diniz, J.; Pereira, P.; 1998; "A Motivação dos Alunos para a Educação Física", Revista Horizonte, Vol. XV, n.º 86, p. 7 - 15.
- Clark, C. & Peterson, P. 1986 " Teachers' thought processes". In Handbook of research on Teaching. 3rd ed. (M. Wittrock) (Ed.) New York: Macmillan, 255-296.
- Cruz, J. 1989. " Stress e crenças irracionais nos professores. In J. Cruz, R. Gonçalves & P. Machado (Eds), *Psicologia e educação. Investigação e intervenção*. Porto: Edições Afrontamento, 315-325.
- Esteve, J. 1986 " Estudio sobre la personalidad de los docentes." In A. Abraham et al. (Eds) , *El enseñante es tambien una persona*. Barcelona: Gedisa, 160-162.

- Gonçalves, Ó. (1986) "Contribuições para uma perspectiva cognitivista na formação de professores", *Jornal de Psicologia*, 5, 1, 21-25.
- Januário, C. (1992) "O pensamento do professor: relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física." UTL-FMH, 1992.
- Machado, C. (1990) "A promoção do conhecimento de si- Um dos possíveis contributos da Psicologia na formação de professores. In *Actas do I Seminário A Componente de psicologia na Formação de Professores*. Évora: Universidade de Évora, 171-179.
- Mouly, G. (1970) "Psicologia Educacional". São Paulo : Livraria pioneira editora, 255-259.
- Pereira, P. (1995) "O pensamento e acção do aluno em Educação Física"; Universidade Técnica de Lisboa, FMH, 1995.
- Petrica, J. (1989) "A Variabilidade dos Comportamentos de Ensino do Professor de Educação Física"; Dissertação de Mestrado, U.T.L., FMH; Lisboa
- Petrica, J. (1991) "Perfil de intervenção dos Futuros Docentes"; in *Horizonte*; vol VII, nº41; Jan-Fev.
- Petrica, J. (1997) "A supervisão clínica na formação do professor de Educação Física" Dissertação apresentada às provas públicas para professor coordenador, não publicada, ESE, IPCB.
- Piéron, M. (1985) "Formação de professores", *Revista Horizonte*, I.5, Dossier.
- Piéron, M. (1986) "Enseignement des Activités Physiques et Sportives"; *Observation et Recherche*, Liège; Edition Université de Liège.
- Piéron, M. (1988) "Didáctica de las Actividades Físicas e Desportivas."; *Gymnos*, Madrid.
- Sidentop, D. (1983) "Developing teaching Skills in Physical Education"; (second edition) Ohio State, Mayfield Publishing Company.
- Simões, J. e Vaz Serra, A. (1987) "A Importância do Auto-conceito na Aprendizagem Escolar."; *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. XXI, p. 233 – 251.
- Ruivo, J. (1990) "O que é um bom professor: representações das características de professores segundo professores em formação" Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Tuckman, B. (1978) "Conducting educational research" *New York*, p. 179-181.
- Veenman, S. (1984) "Perceived problems of beginning teachers" *Review of Educational Research*, 54, 2, 143-178.
- Veiga, F. (1992) "O Auto-conceito dos Alunos em Função da Idade e da Disrupção". Escala inferida pelo Professor; In A. Estrela e M. Falcão (Eds.). "A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia"; Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.