



A Construção da Relação Pedagógica em Educação Física: Um Estudo de Caso

Dissertação apresentada com
vista à obtenção do grau de Doutor em
Ciências do Desporto nos termos do
Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Coorientador: Professor Doutor Amândio Braga Santos Graça

Bruno Miguel Soares de Oliveira

Porto, 2016

Ficha de Catalogação

Oliveira, B. M. S. (2016). A Construção da Relação Pedagógica em Educação Física: Um Estudo de Caso. Porto: B. Oliveira. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: Relação Pedagógica; Educação Física; Modelos de Ensino; Estudo de Caso.

Dedicatória

Aos meus pais e namorada

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho, apesar de individual, só foi possível devido à presença de algumas pessoas que, direta ou indiretamente, me auxiliaram neste percurso. Assim, gostaria de prestar os meus agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para conclusão desta etapa.

Aos meus orientadores, Professora Doutora Paula Queirós e Professor Doutor Amândio Graça, agradeço a orientação científica, a estruturação do pensamento quando este começava a dispersar e pelas ideias, sugestões, correções exaustivas e apoio em todos os momentos.

À Professora Doutora Isabel Mesquita pelo apoio prestado durante as nossas sessões e pela paciência para me ajudar a ordenar uma ideia pouco definida que eu apresentava no início desta jornada.

A todos os docentes do Programa Doutoral em Ciências do Desporto que, de alguma maneira, deixaram a sua marca neste meu percurso.

Ao Professor Doutor Rui Trindade pela ajuda na desconstrução de determinados conceitos e ideias, e pelas sugestões.

Ao Professor Doutor Michael Metzler pelo interesse demonstrado e esclarecimentos efetuados através de correio eletrónico.

À Escola estudada nesta investigação, pela disponibilidade e amabilidade em me receber.

À Professora que participou no estudo que me acolheu de forma calorosa, agradeço o tempo despendido, a honestidade e a franqueza, o trabalho extra que lhe trouxe e a confiança que depositou em mim.

O agradecimento estende-se, de igual forma, a todos os alunos que participaram no estudo. Sem eles este trabalho não era possível!

Aos meus colegas de turma, em especial ao Juan, à Sarita e ao Gustavo que sempre me apoiaram.

Aos meus pais que, graças ao seu esforço, me possibilitaram percorrer este caminho.

À minha namorada pelo apoio nos momentos bons e menos bons e pelas suas correções e sugestões.

ÍNDICE

RESUMO.....	XI
ABSTRACT	XIII
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO	1
1. INTRODUÇÃO	3
1.1. Justificação e pertinência do estudo.....	3
1.2. Problema e objetivos do estudo	9
CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA	11
2. REVISÃO DA LITERATURA	13
2.1. Sinopse da Investigação sobre o Ensino da Educação Física	13
2.2. A Relação Pedagógica	21
2.3. Dimensões Estruturantes da Relação Pedagógica	26
2.3.1. Dimensão da Autoridade.....	27
2.3.2. Dimensão da Ajuda.....	31
2.3.3. Dimensão do Afeto.....	34
2.3.4. Dimensão do Conflito.....	37
2.4. A Relação Pedagógica e os Paradigmas Pedagógicos.....	40
2.4.1. A Relação Pedagógica e o Paradigma Comportamentalista	40
2.4.2. A Relação Pedagógica e os Paradigmas Construtivista e Sociocultural.	44
2.5. A Evolução da Instrução: Dos Estilos aos Modelos de Ensino.....	48
2.5.1. Modelo de Instrução Direta	50
2.5.2. Modelo de Educação Desportiva	55
2.5.3. Modelo de Ensino da Aprendizagem Cooperativa	61
CAPÍTULO III: MATERIAL E MÉTODOS	67
3. MATERIAL E MÉTODOS	69
3.1. Enquadramento metodológico	69
3.2. Participantes.....	71
3.3. A Escola	72

3.4.	Desenho, métodos e procedimentos de recolha de dados.....	73
3.4.1.	Entrevistas semiestruturadas e de grupo focal	74
3.4.2.	Entrevistas informais.....	78
3.4.3.	Observação participante	79
3.4.4.	Notas de campo	80
3.4.5.	Métodos audiovisuais.....	81
3.5.	Procedimentos de análise de dados.....	82
3.6.	Medidas de credibilização metodológica	88
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS		91
4.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	93
4.1.	Olhares sobre a Docência e a Educação Física.....	93
4.2.	Os Primeiros Encontros: O Início da Relação Pedagógica.....	98
4.3.	A Relação Pedagógica e suas Dimensões.....	101
4.3.1.	A Dimensão da Autoridade	102
4.3.2.	A Dimensão da Ajuda	126
4.3.3.	As Dimensões do Afeto e Conflito.....	137
CAPÍTULO V: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		147
5.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	149
5.1.	Construindo a Relação Pedagógica: Primeiros Encontros	149
5.2.	A Relação Pedagógica e a Dimensão da Autoridade	151
5.3.	O Desenvolvimento da Dimensão da Ajuda	157
5.4.	A Importância do Afeto na Relação Pedagógica	160
5.5.	A Relação Pedagógica e os Conflitos.....	162
5.6.	A Evolução da Instrução da Professora: Dos Modelos Centrados no Professor aos Centrados no Aluno.....	165
CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES		177
6.	CONCLUSÕES	179
6.1.	Conclusão geral.....	185
6.2.	Limitações do estudo e sugestões para trabalhos futuros.....	185

CAPÍTULO VII: BIBLIOGRAFIA	187
BIBLIOGRAFIA	189
ANEXOS	XV
Anexo I – Correção do Relatório n.º 1 de Aptidão Física e Saúde	XVII
Anexo II – Ficha de Correção utilizada pelos estudantes.....	XVIII
Anexo III – Tabela de Classificação dos Resultados do Fitnessgram	XIX
Anexo IV – Frente do folheto do dia mundial da alimentação	XX
Anexo V – Verso do folheto do dia mundial da alimentação	XXI
Anexo VI- Guiões das Entrevistas Realizadas à Professora.....	XXII
Anexo VII – Guião da Entrevista de Grupo Focal.....	XXV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Educação Desportiva	58
Figura 2: Codificação axial	87
Figura 3: Codificação seletiva	88

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Quadro de categorias e subcategorias utilizadas na análise de conteúdo	86
--	----

RESUMO

A presente dissertação teve como propósito central examinar de que modo o professor concebe, implementa e constrói as suas práticas, nomeadamente através da análise minuciosa da relação pedagógica expressa nas estratégias de ensino-aprendizagem operantes na aula e do papel assumido por professor e alunos. Foi feito o acompanhamento de uma professora e de uma das suas turmas durante o ano letivo de 2014/2015. Os instrumentos de recolha de dados incluíram observação participante, entrevistas formais e informais, registo de notas de campo e utilização de métodos audiovisuais. Partindo das observações participantes realizadas foram desenvolvidos guiões de entrevistas semiestruturadas, que foram aplicados à docente. Posteriormente sete alunos foram entrevistados numa sessão de grupo focal. Para a análise do conteúdo das entrevistas recorreremos ao programa MAXQDA 11. A análise dos dados foi efetuada recorrendo à *grounded theory* e, deste modo, as categorias emergiram *a posteriori*, ou seja, através de uma abordagem indutiva. Os resultados sugerem que (1) o discurso utilitário da professora, que procurou que os alunos compreendessem a importância dos conteúdos da Educação Física para a sua vida futura e saúde, parece indicar uma forma de iniciar a relação pedagógica; (2) para recorrer a modelos de ensino centrados no aluno é necessário existir: (i) tempo disponível, (ii) criação de rotinas de autonomia e de responsabilização e, (iii) objetivos pedagógicos em conformidade com a natureza dos modelos de ensino utilizados (Metzler, 2011); e finalmente, (3) no que diz respeito às dimensões estruturantes da relação pedagógica, (i) a dimensão da autoridade ilustra que a docente é uma figura de autoridade e que os poderes que lhe são atribuídos e os que ela desenvolve permitem-lhe tomar decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem, (ii) a dimensão da ajuda manifesta-se pelo seu carácter prescritivo se o ensino é centrado no professor e manifesta-se através do suporte e ajuda se a abordagem protagonizada é centrada no aluno, (iii) a criação de laços e de um clima de aula positivo parece potenciar a proximidade entre professora e alunos, desenvolvendo a dimensão do afeto e, (iv) os conflitos existentes foram solucionados através da persuasão e recompensa, porquanto a punição revelou-se ineficaz se os alunos não possuem vontade em participar nas aulas de Educação Física.

RELAÇÃO PEDAGÓGICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS DE ENSINO; ESTUDO DE CASO.

ABSTRACT

The present dissertation aimed to examine how the teacher conceives, implements and constructs their practices, in particular through the detailed analysis of the pedagogical relationship expressed in the teaching-learning strategies that operate in the classroom and by the role assumed by teacher and students. A class and a teacher were followed during the whole school year of 2014/2015. The following instruments were used to collect data: participant observation, informal interviews, recording of field notes and use of audiovisual methods. Based on participant observations, semi-structured interview scripts were developed, which were applied to the teacher, and seven students were interviewed in a focus group session. In order to do a content analysis from the interviews, we used MAXQDA 11 computer software. Data analysis was done using grounded theory and, therefore, the categories emerged *a posteriori*, that is, through an inductive approach. This research reveals that (1) the teacher's instrumental discourse, which sought to understand the importance of the Physical Education contents for their future life and health, seems to indicate a way of initiating the pedagogical relationship; (2) In order to use a student-centered teaching, it is necessary to have: (i) time available, (ii) establish routines and students accountability and (iii) pedagogical objectives according to teaching models' orientation (Metzler, 2011); (3) Regarding the pedagogical relationship structuring dimensions, (i) the authority dimension illustrates that the teacher is an authority figure and the powers assigned to him/her and those she/he develops allow him/her to make decisions about the teaching and learning process, (ii) the help dimension is manifested by its prescriptive character if the teacher is using a teacher-centered approach and manifests itself through support and assistance if the teacher is using a student-centered approach, (iii) bonds and a positive classroom climate seems to strengthen the proximity between teacher and students, developing the affective dimension and, (iv) existing conflicts were solved through persuasion and reward, as punishment seems to be ineffective for students who would rather not be participating in Physical Education classes.

KEYWORDS: PEDAGOGICAL RELATIONSHIP; PHYSICAL EDUCATION; INSTRUCTIONAL MODELS; CASE STUDY.

**CAPÍTULO I:
INTRODUÇÃO**

1. INTRODUÇÃO

1.1. Justificação e pertinência do estudo

Esta dissertação de doutoramento elege a relação pedagógica como tema central de indagação. O estudo da relação pedagógica teve as suas raízes em França “*na altura em que a psicossociologia, a psicoterapia e a corrente não diretiva começaram a despertar interesse e até desencadear paixões. Foi um tempo de descoberta de fenómenos relacionais em diferentes situações humanas, desde a situação terapêutica até às relações na empresa*” (Postic, 2008, p. 17). Atualmente, o debate sobre a temática encontra-se menos apaixonado e, por isso, é possível analisar o fenómeno com mais objetividade e clareza.

A relação pedagógica que, nesta dissertação, é entendida como uma relação educativa que se constrói e desenvolve no âmbito de um contexto educativo formal com o propósito de alcançar objetivos pedagógicos (Postic, 2008; Trindade, 2009), é um constructo composto por quatro dimensões (autoridade, afeto, ajuda e conflito) que constituem o núcleo concetual que nos permite caracterizar o tipo de relação que estamos a observar, e deve ser entendida em função dos compromissos e das finalidades educativas que justificam a existência da Escola.

A Escola é marcada e moldada pela sociedade em que está inserida e está organizada de acordo com o que esta “*considera útil para a sua preservação e consecução dos seus fins*” (Estrela, 2002, p. 37). No passado, o sistema educativo procurava integrar os estudantes nas suas estruturas, e não tinha em vista o seu desenvolvimento enquanto indivíduos singulares. Isto é, os estudantes eram moldados de acordo com o que a sociedade estabelecia, não havendo por isso, lugar para dar resposta às necessidades individuais de cada um. O importante era adaptar o jovem ao meio social em que este estaria inserido. Ora, esta conceção deve ser entendida e analisada tendo em consideração as condições históricas e os interesses sociais da época.

Hoje, a escola pretende responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da

personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. Tal como afirma Saraiva (2002, p. 1) *“pretende-se uma escola que desenvolva uma cultura de participação, que saiba partilhar a educação com a família (principal entidade, responsável pela educação), com os trabalhadores não docentes, com a comunidade envolvente e assim todos possam contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, tornando-os cidadãos mais responsáveis e livres na sociedade. É este tipo de escola que é preconizada pela Lei de Bases (Lei nº46 / 86, de 14 de outubro) e que exige uma mudança do Sistema Tradicional de Ensino.”*

A sociedade de hoje exige funções acrescidas aos professores. Já não basta lecionar a sua aula e regressar a casa e depois voltar no dia seguinte. Esta impõe ao professor(a) outras funções indispensáveis para o funcionamento da escola e da sua relação com os alunos.

Desta forma, os professores têm de considerar o aspeto relacional de forma mais séria. Isto justifica-se porque o ensino depende da qualidade da relação entre professores e alunos. Certamente nos recordamos dos docentes que tivemos durante o nosso percurso estudantil e estes, dos quais guardamos memórias positivas, são aqueles que conseguiram aproximar-se de nós e foram capazes de estabelecer uma relação pedagógica com significado.

A qualidade da relação entre o professor(a) e os seus estudantes tem um impacto positivo nos objetivos que estes alcançam (Schwab, 1978), isto é, quanto melhor for a relação entre estes dois intervenientes, mais os alunos conseguem alcançar objetivos pedagógicos (Hamre & Pianta, 2001; Murray & Malmgren, 2005; Murray & Pianta, 2007). Mais, o alcance dessas conquistas por parte dos estudantes é mediado pelo comportamento do professor(a) e do aluno na sala de aula (O'Connor & McCartney, 2007). Várias investigações demonstraram outros resultados positivos obtidos pelos alunos, como por exemplo, melhor comportamento (O'Connor & McCartney, 2007); o aumento da perceção da importância da disciplina e dos seus conteúdos (Midgley et al., 1989); melhoria do empenho na escola (Anderson et al., 2004); e da saúde emocional (Roeser et al., 2000).

No entanto, apesar das indicações destes estudos que demonstram a importância da qualidade da relação dos professores com os estudantes, não sabemos de que forma os professores iniciam, desenvolvem e mantêm essas relações, tal como nos afirmam Grossman e McDonald (2008):

“Yet there is relatively little attention in the empirical research literature on how teachers establish pedagogical relationships with students and how they use these relationships to engage students in learning.” (p. 188).

A importância desta temática direciona-se para as comunidades de prática do ensino. Aprender a cuidar dos aspetos relacionais da prática docente e identificar componentes que permitam construir e manter a relação pedagógica com os alunos será benéfico para a preparação de futuros professores, nomeadamente no seu estágio profissional, pois estes terão de trabalhar com alunos que diferem deles em termos de raça, etnia, estatuto socioeconómico e linguagem (Grossman & McDonald, 2008).

Outro ponto que Grossman e McDonald (2008) salientam é a insuficiente teorização do aspeto relacional do ensino que surge muitas vezes reduzido a temas como a gestão na sala de aula ou o fomento de ambientes de sala de aula positivos. A relação pedagógica é mais abrangente que uma relação interpessoal porquanto é enquadrada num *“sistema de relações mais alargadas, englobando as relações sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura”* (Postic, 2008, p. 18). Mais, Trindade (2009) considera um equívoco circunscrever a relação pedagógica a uma relação interpessoal, pois esta deve ser entendida como uma relação cultural assimétrica. Ora, uma relação pedagógica pressupõe (i) um agente social que é encarregado de uma função educativa específica junto de um grupo de jovens; (ii) um corpo mais ou menos delimitado de saberes e saberes-fazer que são objeto de uma transmissão intencional; (iii) a avaliação dessa transmissão de saberes; (iv) a atribuição de um espaço desligado do espaço familiar em que ocorrem essas aprendizagens; e (v) uma delimitação do processo de ensino em termos de tempo (Estrela, 2002). Como podemos verificar, a relação pedagógica não pode ser considerada um sinónimo de

relação interpessoal, porquanto possui elementos que configuram o campo pedagógico (Estrela, 2002).

Uma forma de abordar a relação pedagógica é através das dinâmicas que ocorrem dentro da sala de aula. Este espaço evidencia, de forma clara, três eixos fundamentais que delineiam a configuração da natureza e sentidos da relação pedagógica: referimo-nos ao eixo epistemológico; ao eixo praxiológico; e ao eixo político-ideológico (Trindade, 2009).

Do ponto de vista do eixo epistemológico, a relação pedagógica toma a sua identidade singular. Ou seja, perfila-se a concepção do professor(a) sobre o que deve ser a disciplina que leciona, neste caso a Educação Física; qual deve ser o papel dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; e qual deve ser o papel da docente no referido processo. Claramente, o eixo epistemológico influencia de forma decisiva a prática do professor(a), revelando as suas concepções distintas acerca dos estatutos e papéis tanto do docente como dos estudantes e que resultarão num outro modo de entender a relação entre os sujeitos e o saber, manipulando as decisões pedagógicas.

O eixo praxiológico diz respeito às decisões e iniciativas pedagógicas que tomam lugar na sala de aula. Isto é, de que maneira o professor(a) medeia a relação entre os alunos e os conteúdos que serão lecionados. As decisões pedagógicas, ainda que influenciadas por concepções e convicções, têm que atender também aos constrangimentos situacionais, aos dilemas pedagógicos e às possibilidades de ação.

Finalmente, o eixo político-ideológico relaciona-se com as avaliações e decisões que são tomadas em instâncias exteriores à escola, como por exemplo, as diretrizes do Ministério da Educação. Assim, podemos eleger a sala de aula como uma forma de analisar o eixo epistemológico e o eixo praxiológico de forma direta, e o eixo político-ideológico de uma forma mediata (Trindade, 2009). Mas o que deve ser observado nas aulas de Educação Física para que se possa analisar e compreender o desenvolvimento de qualquer relação pedagógica? É neste ponto que recorreremos ao conceito de “*directness*” desenvolvido por Metzler (2011). Este permite-nos identificar características que conferem

identidade às abordagens protagonizadas pela professora, e que em grande medida, definem o seu papel, bem como o do aluno.

Estas particularidades são identificadas num *continuum direção-autonomia* entre o modelo de instrução direta, no qual são privilegiadas estratégias instrucionais de carácter explícito e formal e os Modelos de Ensino indiretos (não diretivos) que são mais implícitos e mais holísticos e que pressupõem uma participação mais ativa dos estudantes. No primeiro, é dado ao docente a maior parte da responsabilidade no que diz respeito à tomada de decisão e início das interações instrucionais e, conseqüentemente, são dadas poucas oportunidades para que o aluno possa participar na tomada de decisão. No segundo, há a possibilidade de os alunos tomarem mais decisões, para explorarem e serem criativos e para iniciarem outro tipo de questões e interações com o professor(a).

A opção e escolha por uma determinada estratégia, seja ela direta ou indireta, depende, em grande medida, dos objetivos, domínios, conteúdos e estilo de aprendizagem dos alunos, para que estes possam aprender de uma forma mais efetiva e agradável (Metzler, 2000). No entanto, o conjunto das estratégias adotadas já nos fornece pistas sobre as concepções perfilhadas pelo docente acerca da disciplina de Educação Física, sobre o papel dos alunos e sobre a relação entre os sujeitos e o saber.

Se o docente, por exemplo, entende que o saber deve ser transmitido através de uma experiência que se identifica com a informação pré-organizada, hétero-produzida, completamente delimitada, como se da aquisição de um produto se tratasse, então dificilmente recorrerá a estratégias identificadas no polo indireto do *continuum direção-autonomia* (Metzler, 2011). Por outro lado, se o professor(a) entende que o saber é o resultado de uma construção que se inicia a partir do confronto com a realidade e com os significados que cada um de nós atribui à mesma, então poderá recorrer a estratégias identificadas no polo indireto do *continuum* (Metzler, 2011), pois entende que os estudantes possam ter um papel mais ativo na construção do seu conhecimento.

Como se pode constatar, é através dos eixos epistemológico e praxiológico que se podem determinar os sentidos e a natureza da relação pedagógica.

Para dar cumprimento aos objetivos propostos, a estrutura do presente estudo obedeceu à seguinte organização: no presente capítulo 1, encontra-se a **Introdução**, onde é apresentado o estudo, a sua pertinência, os problemas de pesquisa, os objetivos e a respetiva estruturação do trabalho.

No capítulo 2 é apresentada a **Revisão da Literatura** com a intenção de consultar e recolher informação pertinente relativa à temática da relação pedagógica. Desta forma, esta recolha de informação permite fundamentar os nossos argumentos e a redação das nossas conclusões. Outra intenção deste capítulo, não menos importante, é saber o estado da arte em que se encontra a nossa investigação.

O capítulo 3, **Material e Métodos**, compreende a explicitação do desenho metodológico, instrumentos e procedimentos adotados na nossa investigação. Deste modo, faz-se uma descrição de como foi selecionada a professora participante; como se realizou a recolha dos dados, que incluiu entrevistas semiestruturadas, entrevista de grupo focal, observação participante, notas de campo e registos audiovisuais. Também é feita menção à análise dos dados, baseada na codificação aberta, axial e seletiva da *grounded theory*.

O capítulo 4 é reservado à **Apresentação dos resultados** obtidos do presente estudo e o capítulo 5 apresenta a **Discussão dos resultados**. O capítulo 6 comporta as **Conclusões** extraídas no presente estudo, apresentando, ainda, sugestões para futuras investigações. No capítulo 7, será apresentada a **Bibliografia**, ao que se seguem os **Anexos** do respetivo estudo.

1.2. Problema e objetivos do estudo

A pertinência do presente estudo funda-se na possibilidade de ascender a um conhecimento fundamentado em alicerces científicos sobre a construção e desenvolvimento da relação pedagógica. O principal objetivo deste estudo é examinar de que modo o professor concebe, implementa e constrói as suas práticas, nomeadamente pela análise minuciosa da relação pedagógica expressa nas estratégias de ensino-aprendizagem operantes na aula e pelo papel assumido por professor(a) e alunos.

Tendo por referência o enquadramento concetual e o objetivo do estudo, foram levantadas as seguintes questões:

Como é que o professor constrói e desenvolve a relação pedagógica com o propósito de atingir objetivos pedagógicos?

De que forma se manifestam as quatro dimensões estruturantes da relação pedagógica?

Que fatores influenciam as decisões pedagógicas protagonizadas pelo(a) docente?

Como é que o papel assumido pelo professor(a) se articula com as suas decisões pedagógicas?

Considerando os problemas de pesquisa enunciados e tendo por referência o objetivo geral do estudo constituem objetivos específicos:

- 1- Averiguar sobre o modo como o professor(a) concebe, constrói e desenvolve a relação pedagógica com os alunos.
- 2- Compreender o papel assumido pelo professor(a) no decorrer da sua prática em consonância com a natureza das decisões pedagógicas.
- 3- Examinar de que modo o professor(a) estabelece a relação afetiva com os alunos.
- 4- Perceber de que modo o professor(a) desenvolve o suporte de ajuda ao aluno no contexto da prática.
- 5- Indagar sobre a forma como o professor(a) gere os conflitos oriundos da sua prática

6- Descortinar os fatores associados ao processo de ensino-aprendizagem que influenciam as abordagens priorizadas pelo professor(a).

**CAPÍTULO II:
REVISÃO DA LITERATURA**

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Sinopse da Investigação sobre o Ensino da Educação Física

Neste capítulo, apresentamos uma breve sinopse centrada nas correntes e fases de evolução de pesquisa em ensino de Educação Física, com o intuito de compreendermos as tendências que têm surgido e ocupado a agenda da investigação nesta área.

A temática sobre a eficácia no ensino, certamente, estará sempre presente na História da Educação (Graça, 2001). Na verdade, muito do que é estudado no ensino da Educação Física prende-se com as preocupações de melhoria da ação educativa ou dos efeitos do ensino. Como podemos diminuir a autoexclusão dos alunos? De que forma podemos potenciar a motivação e o empenho dos estudantes nas aulas? As questões de investigação são frequentemente recorrentes. As perguntas antigas “*passam por vezes para um segundo ou terceiro plano, ou podem reaparecer reformuladas e sobretudo iluminadas por novos modos de olhar, quer dizer, novos conceitos e novas metodologias*” (Graça, 2001, p. 104).

A investigação sobre o ensino surge na primeira metade do século XX, fortemente influenciada pela Psicologia (Pacheco, 2010). A evolução paradigmática, observada na psicologia, também se repercutiu nas questões e enfoques dos programas de investigação em ensino, nomeadamente no deslocamento da incidência de pendor comportamentalista do paradigma processo-produto para o pendor cognitivista da investigação dos processos mediadores, e correlativas influências na formação de professores e nas práticas de ensino (Bidarra, 1996).

De acordo com Bidarra (1996), a investigação tem seguido duas linhas diferentes mas complementares: a linha do positivismo, dominante até a década de oitenta do século passado, fundamentada na racionalidade instrumental, com recurso a estudos primordialmente quantitativos; e a perspetiva interpretativista, baseada em estudos qualitativos e que tem tido um grande destaque nas últimas décadas. Para Bidarra (1996, p. 136), “*estas perspetivas distinguem-se quanto à conceção de ciência social, à definição do objeto ensino, à fundamentação*

epistemológica, aos procedimentos metodológicos e critérios de credibilidade e de rigor científico”.

Na história da investigação centrada na eficácia do ensino, podemos considerar duas fases anteriores à investigação processo-produto, relativa ao comportamento do professor na sala de aula, são elas: a investigação sobre as características dos professores e a investigação sobre os métodos de ensino.

A preocupação dos investigadores, na primeira fase (anos 30), centrou-se na identificação das características do bom professor. Partia-se da conjectura de que as qualidades humanas do professor influenciavam a sua eficácia diferencial. Para o efeito, diferentes atributos foram estimados, correlacionados e ponderados a partir da realização de testes de avaliação (medidas de QI e testes de personalidade; listas de características do bom professor, segundo a opinião dos alunos; avaliações dos diretores das escolas) (Graça, 2001). Em geral, *“as técnicas de avaliação destas características limitavam-se à opinião fornecida pelas entidades superiores e pelos alunos, desenvolvendo-se consensos de eficácia no ensino, sem os relacionar com os ganhos obtidos pelos alunos.”* (Mesquita, 1998, p. 12).

Os resultados desta linha de investigação foram pouco animadores, apresentando várias limitações, como a pobreza concetual e simplismo do *design* (Bidarra, 1996), porquanto a avaliação não contemplava a observação do professor em contexto real de ensino. As conclusões não iam muito além do óbvio: o bom professor era caracterizado por ser exigente, dominar o ensino, conhecer o conteúdo e controlar a disciplina do grupo (Medley, 1979).

Na segunda fase da investigação, a preocupação passou a residir na eleição do melhor método de ensino; o foco centrava-se em descobrir que método de ensino se revelava mais eficaz, comparando experimentalmente os métodos mais inovadores com os que eram considerados tradicionais. Por tendência, a investigação sobre o melhor método não conseguia diferenciar-se claramente da investigação da aprendizagem motora. Para além de alguma confusão concetual entre o ensino e a aprendizagem motora, havia também uma ausência de controlo de variáveis de processo que provassem a implementação do método (Graça, 2001). De acordo com Graça e Mesquita (2002, p. 69), a

crítica que surgiu destes estudos “*resulta sobretudo do carácter avulso das variáveis experimentais, dado que não apareciam escudadas nem em teorias de aprendizagem unificadoras, nem em teorias de ensino coerentes*”.

As investigações que procuravam determinar o melhor método de ensino revelaram-se inconclusivas e muitas vezes contraditórias (Mesquita, 1998). Graça (1997, p. 19) ressalta que “*a presunção da universalidade do método, independentemente das condições, dos sujeitos (alunos e professores) e, muito especialmente, dos objetivos, é conceptualmente pouco sustentável, devendo procurar legitimidade no quadro das condições em que o ensino ocorre*”.

A investigação enquadrada no paradigma processo-produto focou-se na eficácia dos comportamentos de ensino, procurando “*compreender o significado dos comportamentos, tanto de quem ensina como de quem aprende, com o intuito de descortinar os caminhos passíveis de melhorar as práticas subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem.*” (Mesquita, 1998, p. 16). O paradigma processo-produto observou o seu desenvolvimento em 3 momentos: o descritivo; o correlacional; e o experimental.

De forma semelhante ao que aconteceu no ensino em geral, no ensino das atividades desportivas, os primeiros estudos observacionais tiveram um carácter descritivo (Mesquita, 1998). “*O momento descritivo dá resposta ao estudo exploratório e de fecundidade das categorias de observação (Graça, 2001, p. 105)*”. Estes estudos iniciaram-se, em grande medida, em ambientes escolares para se estudar os comportamentos do professor e dos alunos. A maioria dos primeiros estudos usava diferentes sistemas categóricos para fornecer lentes que resultaram nas imagens de investigação sobre o que o professor e alunos estavam a fazer e como eram as suas interações (Siedentop & Tannehill, 1999).

O segundo momento da investigação processo-produto, denominado de correlacional, é marcado pela tentativa de explicação comparativo-causal ou *ex post facto* do resultado diferencial dos professores. No momento correlacional estabelece-se “*a associação entre as variáveis de processo e os ganhos de aprendizagem das turmas com bons ou maus níveis de rendimento*” (Graça, 2001, p. 105). O propósito primordial desta investigação consistia em

caracterizar o comportamento do professor, correlacionando-o com as variáveis de processo (comportamentos de ensino) e as variáveis de produto (resultados de aprendizagem dos alunos) (Graça, 1997). De facto, a principal preocupação era a de associar comportamentos do professor às aquisições dos alunos, ou seja, que comportamentos veiculados pelo professor estavam na origem das aprendizagens dos estudantes. Os estudos centrados na díade processo-produto mostraram que havia, de facto, uma relação entre estas duas variáveis. Da síntese destes estudos surge o Modelo de Instrução Direta (Rosenshine, 1979).

Para Rink (1993), o modelo de instrução direta é caracterizado pelo seguinte:

“Learning activities sequenced in small, hierarchical chunks; a task-oriented environment; the selection of clear instructional goals and materials; high teacher monitoring of those goals; structured learning activities; immediate academic-oriented feedback” (p. 45).

Neste segundo momento ainda, os investigadores voltaram a sua atenção para saber em que medida havia uma dependência da aprendizagem dos alunos para com a quantidade de tempo a ela destinada (Graça, 2001). Foram então desenvolvidos vários conceitos e instrumentos com o propósito de avaliar o aproveitamento do tempo destinado à aprendizagem dos alunos, entre eles encontramos o *Academic Learning Time* (ALT-PE) e formas de o mensurar, como podemos constatar pelo estudo de Metzler et al. (1985). Este momento é considerado o mais significativo da investigação processo-produto, potenciada pela utilização de inúmeros sistemas de observação sistemática (Bidarra, 1996).

O terceiro momento, o momento experimental, testou as variáveis de ensino correlacionadas com os ganhos de aprendizagem dos alunos, de modo a validar as conclusões do momento correlacional sobre o que faz o professor eficaz. Por outras palavras, *“o momento experimental treina, implementa e testa programas de aplicação das variáveis de processo previamente associadas aos maiores ganhos de aprendizagem”* (Graça, 2001, p. 105).

Para o efeito, eram utilizados sistemas de observação categóricos, para controlar e avaliar programas de treino que, conjuntamente com supervisão e feedback, visavam modificar o comportamento do professor, as suas interações e melhorar a forma de como o tempo era gasto durante a aula (Bidarra, 1996; Siedentop & Tannehill, 1999).

A predominância dos estudos do tipo processo-produto, por exemplo ao nível dos Modelos de Ensino, foi propiciada pela “*simplicidade dos instrumentos, a sua utilidade para a investigação e formação de professores, a sua facilidade para produzir dados que podem tratar-se estatisticamente*” (Bidarra, 1996, p. 141) e a possibilidade de observação dos comportamentos em situação natural de sala de aula.

Metzler (2011) elucida-nos sobre os equívocos da investigação assente na comparação de Modelos de Ensino que se distinguem pelos objetivos a atingir, pela forma de promoção e pelos domínios de aprendizagem que enfatizam. Tal constitui uma forte crítica à pesquisa baseada no paradigma processo-produto que visava comparar a performance e o impacto de diferentes modelos em determinados domínios de aprendizagem, sem considerar as diferenças de propósitos dos respetivos modelos (Mesquita, 2013b).

Apesar de a investigação ter viabilizado experimentalmente variáveis de eficácia gerais (Mesquita, 1998), o sucesso do programa processo-produto entrou em declínio nos anos 80, para o ensino geral, e dez anos mais tarde, para a Educação Física (Graça, 2001). A principal crítica a este programa fundamenta-se no argumento de que havia um foco exclusivo nos comportamentos observáveis do professor e alunos, agregados de forma descontextualizada por frequência ou duração, a par da descontextualização dos conteúdos de ensino e da omissão da intencionalidade pedagógica (Mesquita, 1998). À medida que esta fase investigativa se foi desenvolvendo, foi-se ganhando consciência de que o ALT-PE não era suficiente como variável mediadora para explicar os ganhos de aprendizagem (Aleixo, 2010; Graça & Mesquita, 2002).

Ainda assim, as investigações processo-produto permitiram demonstrar que o professor tem um papel fundamental na aprendizagem do aluno, refutando

o relatório de Coleman, que desconsiderava o contributo diferenciado do professor nos resultados de aprendizagem dos alunos (Bidarra, 1996; Mesquita, 1998).

As limitações das investigações desenvolvidas segundo o paradigma processo-produto abrem caminho a modelos de investigação que dão ênfase aos processos mediadores, concebendo o professor e o aluno como sujeitos ativos na construção do seu conhecimento (Bidarra, 1996).

Boa parte dos Modelos de Ensino que têm emergido estabelece a sua fundamentação teórica nas perspetivas cognitivistas e construtivistas da aprendizagem e do desenvolvimento humano, em particular as perspetivas de Piaget e de Vygotsky (Graça & Mesquita, 2007). Ao contrário das perspetivas behavioristas, focadas no estudo do comportamento e das suas regras de funcionamento, as perspetivas cognitivistas e construtivistas têm como objetivo explicar os processos cognitivos envolvidos na ação dos sujeitos, importando a forma de como o sujeito conhece e adquire conhecimento e, também, como esse conhecimento é utilizado para conduzir as suas decisões e ações eficazes (Graça, 2001).

Bidarra (1996, p. 147) menciona que os estudos baseados no paradigma dos processos mediadores assentam numa análise predominantemente qualitativa, interpretativa, evidenciando grande expansão “*no quadro do paradigma da ecologia da sala de aula, em que se regista a influência das correntes intelectuais da antropologia, da sociolinguística, do interacionismo simbólico e da etnometodologia.*”. Estes estudos baseiam-se nas premissas de que o professor é um sujeito reflexivo, racional, que possui crenças que estruturam os pensamentos que guiam as decisões que toma e orientam a sua conduta; fornecendo “*visibilidade às perspetivas pessoais, às interpretações, intenções e crenças com que os professores constroem o sentido das situações de ensino*” (Graça, 1997, p. 37).

A investigação enquadrada neste paradigma não compreende a prática do professor como uma atividade meramente técnica, porque é através do contexto que o professor define as decisões que vai tomar, os objetivos a serem alcançados e os meios a serem utilizados para atingir os propósitos

estabelecidos (Schön, 1983). A maior parte das situações com que o professor se depara não são, de antemão, bem definidas e claras. Cada situação surge como um caso único, dependente do contexto em que se está inserido (Alarcão, 1996).

Uma das críticas mais frequentes aos estudos iniciais dentro do paradigma dos processos mediadores prende-se com o facto de assumirem uma relação causal direta entre o pensamento do professor e a sua conduta, negligenciando a influência dos contextos. Desta forma, a necessidade de estudar as ações do professor em contexto natural, ou seja, situado, origina uma nova linha de investigação, denominada ecológica que “*concebe os processos de ensino e aprendizagem como interativos; fundamenta-se numa abordagem naturalista cujo propósito é o de caracterizar os contextos em que os alunos experimentam a aprendizagem, formam seus interesses, habilidades e atitudes*” (Aleixo, 2010, p. 52). Nesta nova fase, o objetivo da investigação era de compreender os sistemas de tarefas, ou seja, de que modo o pensamento e a ação do professor se constroem em função das particularidade da sala de aula (Jones, 1992). Impunha-se estudar as vivências em sala de aula de forma natural, através de uma observação regular e prolongada (Hastie & Siedentop, 1999, p. 11).

Neste paradigma ecológico, o estudo do contexto do processo de ensino considera e examina a articulação dos sistemas de gestão, de instrução e de interações sociais dos alunos (Jones, 1992; Siedentop & Tannehill, 1999). As tarefas de gestão estão associadas às funções do professor respeitantes à estrutura e gestão da aula; as tarefas instrucionais estão ligadas ao conteúdo a ser lecionado na aula, estruturadas e sequenciadas no sentido de promover a aprendizagem dos alunos; as tarefas de interação social dos alunos referenciam-se às intenções de socialização que os alunos procuram nas aulas de Educação Física (Siedentop & Tannehill, 1999, p. 43).

No decorrer desta fase da investigação, surge o conceito de prestação de contas (*accountability*), que se refere à condução e controlo dos sistemas de tarefas, sejam eles instrucionais ou de gestão (Hastie & Siedentop, 1999). É uma ferramenta que o professor tem ao seu dispor para procurar assegurar que os

alunos cumprem as tarefas propostas (Siedentop & Tannehill, 1999). Os meios de prestação de contas podem ser formais ou informais (Graça & Mesquita, 2007; Siedentop & Tannehill, 1999). Nos formais destacamos: os testes e os resultados nas competições; e nos informais: o envolvimento do aluno na aprendizagem. A investigação realizada no âmbito deste conceito sublinha que quando os alunos são responsabilizados podem atingir níveis de performance superiores aos atingidos quando não há meios de responsabilização (Mesquita, 1998).

A investigação construtivista sobre o pensamento do professor não procura descobrir leis gerais para os fenómenos que estuda, mas sim a compreensão de situações e contextos particulares (Morgado, 2012), aceitando-se “o princípio da singularidade das situações educativas.” (Bidarra, 1996, p. 149).

Esta abordagem construtivista tem vindo a implementar-se progressivamente na agenda da investigação centrada na pedagogia do desporto, assentando numa análise predominantemente qualitativa (Bidarra, 1996), por exemplo, recorrendo a estudos com a aplicação de entrevistas, de observação participante com acompanhamento do processo e caracterização das práticas do professor, estudos de caso, biografias e diários (Bechtel & O'Sullivan, 2007; Deenihan & MacPhail, 2013; Díaz-Cueto et al., 2010; Gubacs-Collins, 2007; Klemola et al., 2013; Wallhead & O'Sullivan, 2007). Todavia, a investigação tem desconsiderado o facto de o ensino ser uma atividade que depende da qualidade da relação pedagógica estabelecida entre professores e alunos (Grossman, 2005; Grossman & McDonald, 2008). A pesquisa empírica mostra que:

“...there is relatively little attention [...] on how teachers establish pedagogical relationships with students and how they use these relationships to engage students in learning.” (Grossman & McDonald, 2008, p. 188).

Entre a pesquisa relevante realizada neste âmbito, destaca-se o estudo de natureza etnográfica de Girard (2010), apoiado nas teorias socioculturais da

aprendizagem e na ideia de triângulo instrucional (Lampert, 2001). No estudo de Girard (2010), realizado em duas turmas de ciências sociais, procurou-se compreender a relação pedagógica estabelecida entre professor, alunos e conteúdo; e de que modo os professores podem influenciar as oportunidades de os alunos se tornarem pessoas cultas e informadas.

O autor verificou a utilização de três estratégias para a promoção da relação pedagógica: posicionar os alunos relativamente ao conteúdo, aos colegas, ou ao professor através dos discursos orientadores; conceber e aplicar papéis simulados que proporcionam aos alunos oportunidades de reconfigurarem as suas relações pedagógicas; e fornecer apoio disciplinar aos alunos de modo a ajudá-los a completar o trabalho cognitivo da respetiva disciplina na sala de aula. A consonância ou dissonância de posições nas relações pedagógicas verificadas no âmbito dessas estratégias proporcionaram aos alunos diversas oportunidades de aprendizagem.

Cruz e Pereira (2013) procederam a um estudo de natureza qualitativa, com o propósito de investigar as diferentes configurações da violência nas relações pedagógicas entre docentes e discentes de seis cursos duma instituição de ensino superior brasileira. Foram entrevistados 12 estudantes do último ano dos respetivos cursos. Recorrendo à análise do conteúdo e apoiando-se na teoria da violência e do poder simbólico, as autoras evidenciaram diferentes formas e graus de violência derivadas de relações assimétricas e estritamente hierárquicas de relação pedagógica, tendo realçado experiências marcadamente indesejáveis, de desconforto, ansiedade, medo e aversão. As investigadoras defendem que as salas de aula se devem tornar espaços mais democráticos, incluindo os estudantes no processo educativo, atribuindo-lhes um papel mais ativo, dando relevo ao raciocínio e interpretação dos discentes.

2.2. A Relação Pedagógica

Na literatura dedicada à análise de questões educativas reconhece-se que todo o processo educativo decorre através de relações interpessoais (Jesus, 1996). Sendo verdade que este processo resulta da relação entre professor e alunos, seria um equívoco circunscrever a relação pedagógica a uma relação

interpessoal ou, até mesmo, situar estes dois conceitos como sinónimos. Com frequência, constatamos na literatura que estes conceitos são confundidos e têm tendência a ser usados com o mesmo significado. Com este equívoco estamos a “*ignorar algumas variáveis nucleares*” (Trindade, 2009, p. 40) relacionadas com o campo pedagógico e o campo educativo.

Estrela (2002, p. 33) elucida-nos que “*o substantivo relação raras vezes aparece isolado, aparecendo em geral acompanhado de um adjetivo que especifica a natureza dos elementos nela implicados*”. Deste modo, o adjetivo “*pedagógico*” é o que permite distinguir a relação pedagógica de qualquer outra forma de relação. A relação pedagógica é, por conseguinte, definida como uma “*relação educativa que se constrói e se desenvolve no âmbito de um contexto educativo formal*” (Trindade, 2009, p. 41). Postic (2008) propõe uma definição que complementa a anterior, definindo-a como “*o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional*” (p. 27). O denominador comum entre a definição de Postic (1984, 2008) e a de Trindade (2009) reside no facto de elas não compreenderem a relação pedagógica fora do contexto em que está inserida. Assim, seria um equívoco estudar a relação entre professor e aluno, esquecendo a influência das circunstâncias que os rodeiam. Não podemos abordar o ato educativo, exclusivamente, através do método e conteúdos, deste modo, “*em vez de conceber a relação educativa sob a forma de uma comunicação entre o aluno e o docente [...] ela é colocada atualmente num sistema de relações mais vastas, englobando as relações sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura*” (Postic, 2008, p. 18).

A relação pedagógica deverá ser entendida em função dos compromissos e finalidades educativas que justificam a existência da Escola como instituição de transmissão de um património cultural determinado e com o valor necessário, que a sociedade entende que deve ser passado para as gerações mais novas. A Escola é o local onde esta forma de relação se irá desenvolver, no entanto, não podemos esquecer-nos que, neste espaço, os acontecimentos que lá ocorrem são condicionados por outras situações vivenciadas pelos atores em

outros lugares; por decisões que são tomadas por outros intervenientes, que vão influenciar as dinâmicas com maior ou menor importância; por ideias e entendimentos que são uma forma “*incontornável dos modos de pensar e de agir que se concretizam [...] nesses espaços*” (Trindade, 2009, p. 55). Trindade (2009, p.44) explica que “*as ideias dominantes do tempo em que vivemos, das políticas educativas que os governos adotam ou dos acontecimentos exteriores às escolas [...] afetam as vidas de professores e alunos*” e, deste modo, são condicionantes que afetam a construção e desenvolvimento da relação pedagógica. Postic (2008, p. 27) explica que “*através das condições em que se efetua o ato de ensinar, diferem as relações sociais entre professor e os seus alunos*”.

No passado, o professor era o depositário do saber transmitido na escola, cabendo ao aluno absorver o que o docente transmitia, no quadro de uma relação de saber-poder unidirecional. Após as críticas mais ou menos radicais foram denunciados os excessos de uma escola que se pretendia constituir em garante de uma ordem racional universal, para uma escola incentivadora da recriação-criação do saber, tornando o aluno ativo na construção do seu conhecimento (Estrela, 2002).

Estrela (2002, pp. 47-48) identifica cinco características da relação pedagógica: (i) há uma relação próxima entre o saber e poder. Este saber é fundamentado e legitimado pela delegação social que é recebida pelo professor; (ii) é uma relação assimétrica; (iii) há uma intencionalidade do ato pedagógico que lhe confere um caráter interessado; (iv) são criadas situações para potenciar a aprendizagem do aluno; e (v) o ato de ensinar ocorre em espaços e tempos impostos. A relação pedagógica é, assim, mais do que uma mera relação entre professor e aluno, incorpora também a prossecução de objetivos educativos. Como nos alerta Meirieu (1997):

“Ya que, la ignorancia táctica de uno de los polos o el hecho de apartar uno de ellos, aunque no se tengan el poder de proclamar su abolición por decreto, compromete el equilibrio precario del aprendizaje y deja que se desvíe hacia otras clases de relaciones humanas y de lógicas de funcionamiento que, aunque sean

legítimas dentro de otros marcos, no por eso resultan menos peligrosas cuando pretenden instituirse como «pedagogías».” (pp. 86-87).

Com a unicidade da relação pedagógica, são elencados um conjunto de elementos distintivos (Estrela, 2002, p. 34), a saber:

- 1- Um professor que desempenha uma função educativa específica junto de um grupo de jovens,
- 2- Uma transmissão intencional de saberes e saberes-fazer
- 3- A avaliação dessa transmissão intencional de saberes
- 4- Ocorre num espaço separado do espaço familiar
- 5- Delimitação do processo em termos de tempo.

Postic (2008) defende que a relação pedagógica em sentido lato não se limita apenas ao professor e aos alunos. É mais abrangente; inclui *“todos os intervenientes directos e indirectos no processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor-staff, aluno-funcionários, professores-pais”* (Estrela, 2002, p. 36). No entanto, se considerarmos a relação pedagógica no seu sentido mais restrito, então, esta pode ser circunscrita à relação professor-alunos.

A relação pedagógica estabelece-se através do trabalho escolar, que é determinado pelos programas de ensino, pelos objetivos neles traçados para a aprendizagem dos alunos e pela dinâmica da escola (Postic, 2008). Por outras palavras, a realização do ensino é influenciada pelas normativas e diretrizes do Ministério da Educação que, posteriormente são adaptadas *“pela escola tendo em conta o contexto em que a escola está inserida e seus recursos, como sejam, equipamentos e valências humanas”* (Oliveira, 2010, p. 24). Desta forma, as atividades que se desenrolam na sala de aula condicionam a relação pedagógica, já que *“pressupõem a existência de uma organização que cria tarefas, distribui papéis aos alunos e ao professor, estipula regras e instruções, abre ou fecha canais e redes de comunicação, institui formas de controlo”* (Estrela, 2002, p. 47). Dependendo do sistema de comunicação postulado, seja este mais ou menos formal, a partilha de responsabilidades entre o professor e os alunos, as diferentes formas de exercício de autoridade, de disciplina e de

controlo que as atividades exigem irão levar a diferentes formas de fazer emergir e estabelecer a relação pedagógica.

Nesta linha de pensamento, o espaço de aula, “*pelos suas dimensões, configuração, densidade de ocupação, possibilidade de ocupação, e condições de apropriação*” (Estrela, 2002, p. 42), facilita ou inibe a relação pedagógica que é estabelecida entre o professor e o aluno, e a configuração de papéis e estatutos por ela consignada. Não é igual, do ponto de vista da relação pedagógica, que a aula ocorra numa sala pequena ou de grande dimensão, num auditório, ou num espaço desportivo destinado à prática de Educação Física.

A sala de aula é, por conseguinte, um espaço apropriado para analisar e compreender a ocorrência e o desenvolvimento de qualquer relação pedagógica (Trindade, 2009). No caso particular da Educação Física, essas situações podem ser analisadas ao observar os procedimentos adotados para, por exemplo, iniciar a aprendizagem de uma habilidade técnica de uma determinada modalidade desportiva. Estes procedimentos podem assumir diferentes contornos dependendo das opções pedagógicas assumidas pelo professor. Estas abordagens, a que o docente pode recorrer, possuem características que lhe conferem a sua identidade e que, em grande medida, definem o papel do professor e do aluno (Metzler, 2011). Essas particularidades são apresentadas nos trabalhos de Metzler (2000, 2011) através do conceito de diretividade (*directness*)¹, que é usado para descrever, quer a origem e tipo da interação verbal, quer a natureza da tomada de decisão e controlo na sala de aula. Sendo assim, cada procedimento pode imprimir vários graus de diretividade; quanto mais direto menos liberdade é atribuída ao pensamento do aluno e menos incentivo à resolução de problemas; quanto mais indireto maior a predisposição para incentivar a resolução de problemas, permitindo ao aluno ter um papel ativo na construção do seu conhecimento.

De acordo com Metzler (2011), as características, de cada abordagem utilizada são especificadas em diferentes operações-chave, como sejam: a seleção do conteúdo; a gestão da aula; a apresentação das tarefas; os padrões

¹ Atualmente, o conceito de *directness* foi substituído pelo de controlo. Com esta nova terminologia, Metzler (2011) procura dar ênfase sobre quanto da aprendizagem é colocada nas mãos do professor e quanto é colocado nas mãos dos alunos.

de participação; as interações instrucionais; o andamento das atividades; e a progressão das tarefas. Na seleção do conteúdo importará especificar quem determina o que vai ser ensinado na unidade didática; na gestão da aula procurar-se-á verificar quem assume o controlo das operações na sala de aula; na apresentação da tarefa explora-se as formas como os alunos recebem a informação; nos padrões de participação descreve-se como se determina a utilização do espaço, o agrupamento dos alunos e a estrutura da participação, se trabalham individualmente, em grupo, ou em pares, por exemplo; nas interações instrucionais importará verificar quem inicia o processo comunicativo; no andamento das atividades indaga-se sobre quem controla o início e o fim das atividades práticas; e, por fim, na progressão nas tarefas examina-se quem decide quando mudar de tarefa de aprendizagem.

As abordagens adotadas pelo professor dependem, em grande medida, dos objetivos, domínios, conteúdos e estilos de aprendizagem dos alunos, para que estes possam aprender de uma forma mais efetiva e agradável (Metzler, 2000).

2.3. Dimensões Estruturantes da Relação Pedagógica

Trindade (2009) considera que a relação pedagógica é produto do desenvolvimento de quatro dimensões: a dimensão da autoridade, a dimensão da ajuda, a dimensão do afeto e a dimensão do conflito. Este autor inspirou-se em Ribeiro (1990), para quem a relação pedagógica poderia ser abordada como uma relação de autoridade, de agrado ou ajuda, de afeto e de conflito. No entanto, a proposta de Ribeiro (1990) carecia de alguma precisão porquanto não esclarecia se a relação de autoridade, de ajuda, de afeto e de conflito poderiam coexistir, ou se seriam mutuamente exclusivas, o que pode levar a alguma ambiguidade. Para desfazer esta ambiguidade e imprecisão, Trindade (2009) substituiu o termo relação pelo de dimensão, permitindo-lhe enfatizar que o desenvolvimento de uma relação pedagógica é *“apreendida em função de como se condicionam e se co-definem entre si estas quatro dimensões fundamentais...”* (Trindade, 2009, p. 56). Estas dimensões *“passam a ser entendidas como invariantes conceituais cujos arranjos e rearranjos contribuem*

para que aquela relação se possa afirmar como uma relação específica” (Trindade, 2009, p. 57). Estas permitem, ainda, *“identificar e caracterizar uma relação de caráter pedagógico”* (Trindade, 2009, p. 59).

Iremos, nos próximos pontos, abordar as quatro dimensões propostas por Trindade (2009), que serão, de igual modo, a nossa base de sustentação teórica.

2.3.1. Dimensão da Autoridade

O conceito de autoridade tem sido utilizado com várias aceções. É muitas vezes interpretado como sinónimo de força ou de poder (associado a uma certa fisicalidade), assumindo ainda mais significados. Marina (2011) invoca que esta polissemia decorreu de *“uma flutuação semântica”* (p. 21).

Marina (2011, p. 21) expõe que *“os lógicos clássicos recomendavam, com grande sensatez, que se iniciasse qualquer debate definindo os termos que se iam empregar”*. É a essa tarefa que nos propomos, antes de explicar a dimensão da autoridade. Deste modo, evitamos equívocos que possam deturpar a compreensão desta dimensão central da relação pedagógica.

O conceito de autoridade é definido por Kojève (2006, p. 17) como sendo *“...la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros reaccionen contra él pese a ser capaces de hacerlo”*. Dito de outro modo, o docente possui autoridade que advém do posto de ocupa, do seu cargo, da sua profissão, pelo que pode atuar sobre os alunos, provocando alterações nas crenças, atitudes e comportamentos dos estudantes através da convicção e transmissão do saber (Raven, 2008). Deste modo, o professor possui um poder que não está baseado na força ou coação, mas sim na autoridade (Kojève, 2006). Assim, tal como outros autores defendem (Soares, 2012; Somech & Drach-Zahavy, 2002), a autoridade pode ser vista como um sinónimo de poder legítimo, pois refere-se às perceções sobre prerrogativas, obrigações e responsabilidades associadas a uma posição numa determinada organização.

Ao contrário do poder físico e material *“...os ditames da autoridade não requerem o uso da força para serem respeitados, e nesta medida não pode a*

autoridade ser confundida com qualquer outra forma [...] de domínio.” (Morgado, 2010, pp. 54-55).

A dimensão autoridade é compreendida como o centro ou o núcleo da relação pedagógica e, assim sendo, independentemente das formas que esta relação assuma, ela será sempre hierárquica. De acordo com o pensamento de Kansanen (2003), uma relação pedagógica é sempre uma relação assimétrica devido à responsabilidade de lidar com crianças e jovens. Independentemente da natureza e das dinâmicas que ocorrem, há diferenças entre professor e alunos, quer no património de informação, instrumentos, procedimentos e atitudes, quer devido às posições e funções que ocupam (Postic, 2008; Trindade, 2009). Esta dimensão está expressa na forma como “se orientam e regulam as relações dentro da turma; se decide e legitima a escolha dos conteúdos dessas aprendizagens, se gerem e animam as aprendizagens dos alunos e se decide o que se avalia e respetivos critérios de avaliação” (Trindade, 2009, p. 58).

Aquilo que o docente transmite ao aluno não é um saber qualquer. É um património cultural que é alvo de uma transmissão intencional e que uma dada sociedade considera útil para a salvaguarda e consecução dos seus fins (Estrela, 2002). Como se parte do princípio que o professor possui um saber superior ao dos alunos, é-lhe atribuído um estatuto que lhe confere autoridade (Postic, 2008).

Isto sublinha que o professor e o aluno possuem estatutos e papéis diferentes na relação pedagógica. A palavra estatuto designa o lugar que um indivíduo ocupa, num determinado momento, ou seja, “*é a posição que ocupamos na hierarquia de prestígio da sociedade*” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 489). Os papéis sociais relacionam-se com os atos que se podem observar nas pessoas que têm uma posição definida, numa organização social, dito de outro modo, “*é o comportamento que se espera de nós devido ao estatuto particular que temos*” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 489). Assim, a sociedade espera que o docente tenha comportamentos diferentes do aluno, por isso, autores como Trindade (2009), Postic (1984, 2008), Kansanen (2003) e Aspelin (2014) mencionam que a relação pedagógica possui um carácter assimétrico devido às responsabilidades que a profissão docente carrega.

O docente, pelo seu estatuto e papel que desempenha, encontra-se numa posição hierárquica que é superior à do aluno, pelo que, detém um poder legitimado (French & Raven, 1968). Para Morgado (2010, p. 54), “*a autoridade indica desde logo superioridade, e com a superioridade advém logo uma certa forma de poder*”, isto é, um poder legitimado. Assim sendo, este tipo de poder deriva apenas da pertença do professor à classe social dos professores e não de outra qualidade que este possa ter (Marina, 2011; Potrac, 2004).

Para que possamos compreender a forma como o poder exercido pelo professor se manifesta, é necessário recorrer aos trabalhos de French e Raven (1968) e Raven (1992) para esse efeito, porquanto são as relações de poder que vão configurar e definir a dimensão da autoridade (Trindade, 2009).

Tipos de poder

A autoridade fundamenta o uso do poder do professor, emergindo com o seu estatuto num sistema de organização social (Soares, 2012). French e Raven (1968) classificam o poder em cinco fontes: (i) poder legítimo, (ii) poder coercivo, (iii) poder de recompensa, (iv) poder do conhecimento (ou de especialista), e (v) poder de referência. Mais tarde, Raven (1992) acrescentou o (vi) poder informacional.

Como foi referido anteriormente, o poder legítimo deriva, somente, da posição de uma pessoa na estrutura social, não emergindo de uma qualidade especial que o indivíduo possa ter (Marina, 2011; Potrac, 2004). Como explicam French e Raven (1968), os valores culturais são uma base para a emergência do poder legítimo. Quem exerce esse poder, neste caso o docente, possui características que foram especificadas pela cultura, que lhe permitem atuar. De acordo com French e Raven (1968, p. 265), entre essas características, destacam-se “...*age, intelligence, caste, and physical characteristics*”, dito de outro modo, o professor é, em geral, mais velho e experiente do que os estudantes e ocupa uma posição pertencente à classe social dos docentes, o que lhe confere o direito de fazer determinadas solicitações e exigências. McCroskey e Richmond (1983, p. 117) realçam que este poder está associado a tarefas como: “...*controlling classroom time, determining what unit should be*

studied, regulating interaction, and the like". Apesar de ser atribuído aos professores, culturalmente, este tipo de poder, são as suas ações futuras que irão ditar se este será potenciado ou corroído (Potrac, 2004).

O poder coercivo relaciona-se com a capacidade de o professor punir o aluno. É baseado na expectativa que o aluno tem de ser punido caso não cumpra o que é solicitado pelo professor atempadamente (French & Raven, 1968; Potrac, 2004). A força do poder coercivo do professor está condicionada, na percepção do aluno, pela probabilidade de o professor fazer cumprir o castigo e pelo grau de tais consequências negativas (McCroskey & Richmond, 1983).

O poder de recompensa é o oposto do anterior. Este envolve introduzir algo agradável ou remover alguma coisa desagradável ao aluno. É a possibilidade de recompensar o aluno por fazer o que é solicitado pelo professor (French & Raven, 1968; Potrac, 2004). Tal como no poder coercivo, a força do poder de recompensa está relacionada com a possibilidade de o aluno receber uma recompensa em função de não ter cumprido com o que foi solicitado, isto é se o aluno não cumprir com o que foi pedido pelo professor e receber a recompensa, isso vai tornar o poder de recompensa do professor mais débil (McCroskey & Richmond, 1983). "*Estas três fontes de poder [, acima descritas,] derivam sobretudo da posição formal do atores*" (Soares, 2012, p. 123).

O poder do conhecimento/especialista ou *expert* resulta do conhecimento dos alunos, que percebem o professor como competente e conhecedor em áreas específicas, ou seja, não se esgota na posição formal do indivíduo (French & Raven, 1968; Soares, 2012). Este tipo de poder, de acordo com Potrac (2004), é essencial para ganhar e manter o respeito dos alunos pelo docente. O poder do conhecimento do professor será maior dependendo do seu domínio dos conteúdos e da sua competência para ensinar. É desse domínio e da sua competência que a sua autoridade é reforçada (Morgado, 2011).

O poder referencial relaciona-se não com a posição de professor a ser respeitada, mas sim a pessoa. Esse indivíduo torna-se um modelo para os alunos (Potrac, 2004). É a admiração pelas características de uma determinada pessoa que o transformam num modelo de influência para os alunos (Soares, 2012). Como referem McCroskey e Richmond (1983, p. 177) este é baseado "*on*

the desire of the less powerful person (the student) to identify with and please the more powerful person (teacher)". Quanto mais forte for a atração do aluno e desejo de se identificar com o professor, mais forte será o poder referencial.

Finalmente, o poder informacional, descrito por Raven (1992), emerge da argumentação que permite influenciar determinadas mudanças. Neste tipo de poder, o professor explica com cuidado aos alunos utilizando a persuasão e estes compreendem e aceitam as razões elencadas e alteram o seu comportamento. A influência informacional resulta em alterações cognitivas e aceitação por parte dos alunos (Raven, 2008). Neste sentido, existe o propósito em "*influenciar determinadas mudanças*" (Soares, 2012, p. 123).

Outros tipos de poder poderão estar operativos ao mesmo tempo, portanto não são independentes e frequentemente são combinados (French & Raven, 1968; Soares, 2012). Deste modo, a dimensão da autoridade, de acordo com Trindade (2009, p. 58), "*é uma dimensão que se afirma pelo modo como se estabelece a relação entre a apropriação do saber e o exercício do poder numa sala de aula*". Mais adianta na sua perspectiva, "*o modo como se estabelecem as relações de poder na sala de aula [...] permitem configurar a articulação com as restantes dimensões estruturantes*" e definir a dimensão da autoridade. (Trindade, 2009, p. 58).

2.3.2. Dimensão da Ajuda

A dimensão da ajuda é retida como a evidência de situações de tutoria, orientação de apoio (Postic, 1984, 2008; Uitto & Syrjala, 2008) ou de cooperação que emergem de forma espontânea (van Manen, 1994) e, de igual modo, de forma estruturada e planeada (Ribeiro, 1990). Estão patentes, nesta dimensão, os objetivos, desafios e requisitos, bem como o tipo de organização e de gestão de trabalho pedagógico que o professor desenvolve. Para Postic (2008), o professor deve apoiar o aluno, acompanhar e orientá-lo "*através de uma caminhada progressiva, para a conquista de uma noção difícil*" (p. 157).

Postic (2008) argumenta que na relação educativa é importante verificar se o professor apoia o aluno no momento em que este tem necessidade dele. No entanto, somos alertados para o facto de não devermos dar as respostas aos

alunos. Meirieu (1997) sublinha que praticamos uma pedagogia charlatona se privarmos os alunos desse tempo de procura, dando-lhes aquilo que eles deveriam encontrar por si mesmos. De acordo com o referido autor, “...*hay que levantar un lado del telón, pero solamente un lado a fin de no inmovilizar al sujeto*” (p. 101).

As estratégias que são utilizadas para dar suporte e tutoria ao aluno têm o objetivo de o auxiliar a progredir, de forma a sair do seu estágio de compreensão atual e, eventualmente, tornar-se independente nas tarefas que são propostas (Hubbard & Levy, 2006). Estas formas de ajuda e de suporte ao aluno podem ser desenhadas, sequencialmente, ao longo das aulas para que este compreenda um conceito ou uma técnica (Graham, 2008); ou podem surgir de forma mais espontânea em resposta a uma situação da aula. Assim, pretende-se que os alunos consigam progredir das tarefas mais simples para as mais complexas (Siedentop & Tannehill, 1999). Iremos no próximo ponto abordar a forma como este suporte ao aluno se pode desenrolar.

O Processo de Ajuda

Neste subcapítulo iremos realizar uma abordagem aos conceitos de tutoria e de *scaffolding*, que não são sinónimos, na medida em que envolvem procedimentos diferentes.

Wood et al. (1976) definem tutoria como sendo a ajuda que é proporcionada por um adulto (professor) ou um *expert* (que pode ser outro aluno) a outra pessoa menos adulta ou menos *expert*. Estes autores especificaram seis estratégias que o professor necessita de adotar para promover o processo de tutoria ao aluno: 1- **recrutamento**: o tutor deve criar e manter o interesse dos alunos na tarefa que está a ser proposta; 2- **redução em graus de liberdade**: o tutor simplifica a tarefa através da redução do número de ações que o aluno tem de executar; 3- **manutenção da direção**: o tutor deverá direcionar as ações do aluno para o próximo objetivo, despertando o seu interesse e motivação para experimentar novas tarefas; 4- **marcar componentes críticas**: o tutor terá de direcionar a atenção do aluno para certas componentes críticas que são necessárias para completar corretamente a tarefa; 5- **controlo da frustração**: o

tutor deverá estabelecer um ambiente de aprendizagem que reduza a pressão e o risco envolvido na resolução da tarefa de forma independente, torna-se mais fácil a resolução de problemas com o tutor do que sem a sua ajuda. Se isto é atingido através da exploração do seu desejo de agradar ou de evitar que o aluno se sinta constrangido, não é relevante. E, por fim, 6- **demonstração**: o tutor pode completar a tarefa iniciada pelo aluno com o propósito de fazer com que este compreenda a conexão entre o ato e a solução (Eshach et al., 2011; Wood et al., 1976).

De um outro ponto de vista, temos os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1978) e o seu conceito de zona de desenvolvimento proximal. O autor explica que cada criança ou jovem se encontra num determinado estágio de desenvolvimento em que consegue resolver uma gama de problemas de forma autónoma, sem necessidade de recorrer à ajuda de alguém. Esta zona de funcionamento autónomo é chamada de zona de desenvolvimento atual. No entanto, nesse mesmo estágio de desenvolvimento cada criança é capaz de resolver problemas mais complexos se puder contar com o auxílio de outro elemento, que pode ser o professor, um tutor, outro colega, etc. Vygotsky (1978) chama-lhe zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal define *“functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state”* (Vygotsky, 1978, p. 86). Para tal, o processo de aprendizagem do aluno deve ser apoiado em estratégias de ensino centradas no aluno. Por esta razão, surge o conceito de *scaffolding* que *“incorpora a ideia de apoio do mais capaz ao aprendiz, de forma heurística e não algorítmica (isto é, com graus de liberdade e não de modo determinista e linear), sendo este apoio temporário e na medida do necessário para resolver os problemas de aprendizagem e catapultar o aprendiz para desempenho superiores”* (Mesquita, 2013a, p. 304).

O conceito de *scaffolding* distingue-se das estratégias de tutoria porquanto incorpora duas características fundamentais: primeiro, reporta-se à performance do aluno. Outros tipos de ajuda e suporte podem providenciar esclarecimentos mas se não estão relacionados com a aprendizagem e a

performance, então não devem ser considerados estratégias de *scaffolding* (Eshach et al., 2011). Em segundo lugar, este tipo de estratégias prevê o seu desaparecimento gradual à medida que o aluno consegue resolver as situações propostas pelo professor, de forma autónoma. Postic (2008, p. 157) afirma que *“a dependência deve ser provisória e não deve prolongar-se para além do momento em que a criança dispõe de meios para agir pessoalmente”*.

Cada uma destas formas de atuar por parte do professor, para auxiliar os alunos possui procedimentos próprios e objetivos definidos. Na tutoria, há uma preocupação de acompanhar de forma sistemática o aluno e resolver os problemas de aprendizagem que possam surgir. No *scaffolding*, o propósito é de impulsionar o aluno para um desempenho melhor e tende a desaparecer após o estudante ser capaz de efetuar a tarefa de forma autónoma.

2.3.3. Dimensão do Afeto

Os professores eficazes são descritos como aqueles que desenvolvem relações próximas e seguras, e conseguem estabelecer uma relação de confiança com os alunos (Wentzel, 2012). Deste modo, a dimensão do afeto indaga sobre o *“estatuto que se atribui aos vínculos de tipo afetivo e emocional que o professor e os alunos vão estabelecendo entre si”* (Trindade, 2009, p. 59). Postic (2008, p. 217) revela que *“a relação educativa não se situa apenas ao nível visível da comunicação interpessoal, desenrola-se ao nível dos afetos...”*, e esta nem sempre se desenvolveu da mesma forma.

Quando a relação assentava, somente, na transmissão do saber, esta estabelecia um distanciamento entre professor e aluno (Amado et al., 2009). A escola propagava uma imagem repressora da afetividade entre o docente e os seus estudantes (Estrela, 2002). Leite (2012) sugere que talvez haja alguma correlação com a conceção dualista, que cinde razão e emoção². Nesta conceção, a razão é a dimensão superior e a emoção pertence ao lado sombrio do Homem. Atualmente, requer-se dos professores mais atenção e sensibilidade face às necessidades afetivas diversas dos alunos (Lee & Ravizza, 2008). Leite

² Nesta conceção, o Homem *“é entendido como um ser cindido entre razão e emoção”* (Leite, 2012, p. 356).

(2012, p. 357) esclarece que o advento da concepção monista³ permitiu “*que a afetividade e cognição passassem a ser interpretadas como dimensões indissociáveis e parte do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-los separadamente*”.

Dar importância ao afeto, de acordo com van Manen (1991), é cuidar das condições para o desenvolvimento pessoal dos alunos, e pressupõe a preocupação, por parte do professor, por aquilo que o aluno se pode tornar (Fitzgerald & Laurian, 2013; Hoveid & Finne, 2014; Pianta, 2001; van Manen, 1994). Tendo em consideração as palavras de van Manen (1991), um professor que explore a dimensão da afetividade na relação pedagógica consegue perceber o humor da turma, detectar problemas, e os alunos veem o docente como alguém a quem podem recorrer para esclarecer dificuldades (van Manen, 1991) e para pedir conselhos (Pianta, 1999). Segundo Fitzgerald e Laurian (2013, p. 343), “*if students trust their teachers and peers, and, if they feel supported by teachers and peers academically and personally then they will be more willing to cooperate, take risks, try new things, and work harder because they feel an obligation to not let anyone down*”. O estabelecimento de relações positivas com os alunos, na sala de aula, provoca o “*interesse, entusiasmo, excitação, descoberta, empenho e confiança*” destes (Neves & Carvalho, 2012, p. 202).

Assim, a dimensão do afeto é fundamental no ato de ensinar, já que a relação entre ensino e aprendizagem despoleta-se através do desejo e paixão (Leite, 2012). Esta é uma componente crítica para potenciar a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, se o aluno não se sente apoiado pelo professor e seus pares terá mais dificuldade em encaminhar o seu interesse para a aprendizagem (Trout, 2012) e aderir ao programa de ação do professor (Rosado & Ferreira, 2009). Rosado e Ferreira (2009) alertam-nos para o ambiente afetivo existente na aula, já que este pode afetar o processo de ensino, através de variáveis como “*a motivação, o ambiente humano e relacional, a estrutura e coesão dos grupos, a gestão dos conflitos e de emoções, o empenhamento, a participação e o desenvolvimento pessoal e social*” (p. 190).

³ A concepção monista entende que razão e emoção não podem ser dissociadas.

Componentes da afetividade

Martin e Briggs (1986) analisam a afetividade recorrendo em cinco componentes: (i) motivação; (ii) confiança em si; (iii) atitudes; (iv) emoções; e (v) atribuição causal.

A motivação é uma componente da dimensão afetiva que determina a conduta de um indivíduo (LaFortune & Saint-Pierre, 2001). Esta ainda pode ser considerada causa e efeito da aprendizagem (Martin & Briggs, 1986). Um professor motivado tem o entusiasmo necessário para tomar decisões pedagógicas que se adequem às necessidades dos alunos e estes, da mesma forma, motivados percebem que é possível aprender e que podem ter sucesso na tarefa em que estão empenhados. Já a falta de interesse e motivação levaria a um desinteresse e indiferença para com as tarefas propostas pelo professor.

A confiança em si mesmo emerge da “*representação que o indivíduo tem de si mesmo em relação à sua capacidade para realizar a tarefa*” (LaFortune & Saint-Pierre, 2001, p. 37). Um professor utilizará estratégias pedagógicas na medida em que se sinta capaz de as utilizar de uma forma eficaz, em detrimento de outras formas mesmo que mais valorizadas. No caso de um aluno com uma elevada confiança em si, este não será desencorajado caso não tenha sucesso na primeira tentativa.

Martin e Briggs (1986) definem atitudes como estados internos (inferidos através de ações e palavras), avaliações e crenças dos indivíduos face a objetos e situações que influenciam o seu comportamento. Um professor que acredite no sucesso dos seus alunos irá procurar meios para os ajudar a exprimir as suas dificuldades e questionar-se-á sobre as razões de os alunos não conseguirem ter sucesso, no caso de terem feito um esforço para o efeito (LaFortune & Saint-Pierre, 2001). No que diz respeito ao aluno, se este tiver uma atitude positiva face a uma disciplina, uma modalidade, ou outro conteúdo programático, será fácil alimentar a sua motivação.

Se consultarmos o dicionário de língua portuguesa⁴, as emoções são definidas como reações psíquicas e físicas, agradáveis ou desagradáveis, face

⁴ Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (2016)

a determinadas circunstâncias. No ensino, “*constatamos regularmente emoções de prazer ou de ansiedade durante certas atividades de aprendizagem*” (LaFortune & Saint-Pierre, 2001, p. 32). Os alunos, durante a aprendizagem, experienciam emoções agradáveis quando conseguem superar um repto proposto pelo professor. O docente pode, de igual modo, expressar alegria quando o aluno consegue superar o desafio.

A atribuição causal é uma inferência que um indivíduo faz sobre as causas do seu comportamento (Martin & Briggs, 1986). Um aluno pode pensar que obteve uma boa classificação devido ao seu esforço, à pura sorte, ou à sua inteligência superior. Por sua vez o professor pode considerar que esse resultado se deveu às estratégias pedagógicas utilizadas, a fatores externos ou ao seu especial talento para explicar a matéria (LaFortune & Saint-Pierre, 2001): “*No ensino, o professor que atribuiu o sucesso à posse de um talento especial não estará inclinado a fazer intervenções sobre os aspetos afetivos*” (p. 37), dado que atribuiu o sucesso do aluno a uma causa que este não pode controlar, de forma alguma.

2.3.4. Dimensão do Conflito

A atividade pedagógica é uma atividade que incorpora tensão (Meirieu, 1997), deste modo, o conflito emerge desse jogo de forças entre a liberdade e o poder (van Mannen, 1991). Bjarne et al. (2011) definem o conflito como um desacordo que gera tensão entre e dentro das pessoas. Esta dimensão é refletida como uma fonte de mal-estar e de incómodo (Pianta, 2001; Postic, 2008; Wentzel, 2012), como perturbações às atividades que o professor está a desenvolver, ou ainda, como algo que é inevitável e que o professor terá de gerir (Jesus, 1996; Trindade, 2009). Na relação pedagógica, o conflito é interpessoal e gira em torno de questões de poder ou de saber (Ribeiro, 1990).

O processo educativo, de acordo com Postic (2008, p. 26), “*sofre um bloqueio quando, em determinadas situações críticas, a intervenção inicial do educador é um ato de força, quer porque a situação não é desejada pela criança ou pelo adolescente, quer porque estes últimos resistem através de uma atitude ativa ou passiva*”. Esta resistência da parte dos alunos relaciona-se com o

conflito interpessoal em torno de questões de poder ou saber, catapultadas pela diferença de estatutos e papéis que professor e aluno; e pelas agendas contraditórias e concorrentes de ambos os atores (Loughran, 2007). Trata-se assim, de um desacordo do aluno para com o professor ou vice-versa (Meirieu, 1997).

Postic (2008, p. 160) elucida-nos que “*na origem do conflito está por vezes uma oposição de valores ou de sistemas de referência*”. O docente não pode resolver os conflitos procurando demagogicamente agradar aos alunos. Deste modo, “*a resolução dos conflitos passa por uma negociação em que cada um aceita um certo número de coações de situação*” (Postic, 2008, p. 160).

Resolução do Conflito

Kriesberg (1973) explicita que o conflito poderá ser resolvido de duas formas, para além da via coerciva: 1- persuasão; e 2- através da recompensa.

Na persuasão, o professor ou o aluno tentam convencer o outro para o objetivo do conflito, em função dos seus interesses e valores. A persuasão é diferente da coação. De acordo com Ledgerwood et al. (2006), estes conceitos são distintos, porquanto a persuasão envolve influência para modificar o pensamento das pessoas, a coação objetiva condicionar o comportamento das mesmas por ameaça de punição.

Outra forma de resolução de conflito é através da recompensa, isto é, “*...one side (or both) offers the other a positively desired inducement in exchange for a concession toward its goal*” (Kriesberg, 1973, p. 17). No caso do professor, esta forma de resolução relaciona-se com o poder de recompensa, já que o seu propósito é de presentear o aluno por este ter cumprido com o que lhe foi solicitado.

Pela via coerciva, o professor faz uso do seu poder para coagir o aluno, levando-o a cumprir com o que está a ser proposto, sob a intimação de uma penalização (French & Raven, 1968). As sanções podem relacionar-se com esforços para ridicularizar ou envergonhar o outro (Kriesberg, 1973).

Bjarne et al. (2011) propõem outras formas de analisar os conflitos e de os resolver. Para estes autores os conflitos podem ser de natureza 1- estrutural; 2- instrumental; 3- de interesse; 4- de valor; ou 5- pessoal.

Um conflito de natureza estrutural está relacionado com a legislação, com as propriedades e a estrutura organizacional. Não é algo que possa ser alterado diretamente pela resolução dos conflitos. Assim, estes autores recomendam como forma de solucionar o conflito, influenciar os decisores através de movimentos de opinião pública ou do uso de direitos democráticos.

Quando um conflito é de natureza instrumental, este é bastante concreto. Há um desacordo entre as duas partes sobre a forma como uma determinada tarefa deverá ser resolvida, deste modo, estarão presentes duas formas distintas de responder à tarefa proposta. É recomendado que a resolução deste tipo de conflitos se faça através da argumentação e da busca de soluções que sejam aceites por ambas as partes.

Um conflito de interesse destaca-se pela luta para obter recursos. Estes podem ser: dinheiro, tempo, espaço, poder ou influência. No caso do ensino, o aluno terá um conflito de interesse quando não está empenhado nas tarefas propostas pelo docente porque quer desempenhar outro tipo de tarefa.

A resolução destes conflitos passa pela capacidade de negociação. Quando um conflito é de natureza de valor, estes reportam-se a valores ideológicos, religião, moral, estético e político. Este tipo de conflitos tendem a ser inegociáveis e por isso, a sua resolução objetivará atingir um maior entendimento através do diálogo, comunicação não violenta e investigação apreciativa.

Por fim, o conflito pessoal relaciona-se com as questões da identidade, lealdade, rejeição e autoestima. Esta tipologia encontra-se na raiz de muitos conflitos, e também têm tendência a não serem negociáveis. Para a sua resolução deveremos adotar abordagens de diálogo aberto, comunicação não violenta e investigação apreciativa (Bjarne et al., 2011).

Os conflitos devem ser abordados diretamente (Postic, 2008), para evitar que cresçam desmesuradamente, alimentados pelas razões de ambas as partes. Isto tornaria o conflito cada vez maior, impossibilitando o diálogo entre as partes, mantendo apenas o conflito entre os intervenientes (Bjarne et al., 2011;

Kriesberg, 1973). Bjarne et al. (2011) alerta que quando os conflitos crescem em demasia “...one often sees reluctance to cooperate and tensions becomes tangible” (p. 6).

2.4. A Relação Pedagógica e os Paradigmas Pedagógicos

A relação pedagógica, de acordo com Trindade (2009), pode ser abordada através de inúmeras perspectivas. Desta forma, o referido autor invoca três paradigmas pedagógicos, que refletem de forma diversa sobre os atos de ensinar e de aprender (Trindade & Cosme, 2010). Para estudar a relação pedagógica é necessário procurar responder a cinco questões fundamentais: “O que é educar?”; “Quais são as finalidades da Escola?”; “O que é ser professor?”; “O que é ser aluno?”; e “Qual o estatuto do património cultural que nas escolas constitui o referente em função do qual se constrói o património curricular que tanto baliza a organização e a gestão do trabalho pedagógico que os professores terão de animar, como determina as expectativas sobre as aprendizagens que os alunos deverão realizar?” (Trindade, 2009, pp. 60-61).

Cada um dos paradigmas pedagógicos que serão abordados no próximo ponto é fruto da reflexão sobre as grandes questões acima referidas. Assim, procuramos discutir e elucidar os modos de entender e de perspetivar a relação pedagógica nos paradigmas comportamentalista, cognitivista e sociocultural.

2.4.1. A Relação Pedagógica e o Paradigma Comportamentalista

No paradigma comportamentalista o ato educativo assume uma forma prescritiva, valoriza a difusão de “*informação pré-organizada, heteroproduzida, completa e acabada*” (Trindade, 2009, p. 64) e a aquisição de aptidões específicas “*através da utilização de metodologias que se caracterizam pela sua sistematicidade estandardizada e se polarizam, sobretudo, nos conteúdos a aprender*” (Trindade & Cosme, 2010, p. 32). O aluno não é orientado para encontrar a relação entre a teoria e a realidade; “*exemplos desse tipo de compreensão da aquisição do conhecimento são os sistemas de ensino fundados na memorização, mera retenção de informações, e na repetição de operações...*” (Pino, 2009, p. 458). O docente organiza todas as atividades e

dinâmica da classe, centrando-se no conteúdo a ser ensinado. Para o efeito, recorre a determinadas operações intelectuais: a exposição pura e simples (solicitar e explicar os factos) é privilegiada em relação às abordagens analíticas, como por exemplo, interpretar, definir ou expressar opiniões e justificá-las (Houssaye, 1992).

Diante deste paradigma, cabe ao professor “*proporcionar las herramientas precisas que permiten a los individuos integrarse en un determinado conjunto social, encontrar su lugar, su sitio*” (Meirieu, 1997, p. 40). Independentemente da forma e do conteúdo das manifestações educativas, enquadradas no paradigma comportamentalista, é graças a estas que se “*sustentam as representações em função das quais se propõe*” (Trindade, 2009, p. 63) a definição do conceito de educador, de educando e a forma como as relações entre si emergem. Assim, de acordo com Houssaye (1992, p. 52), os papéis do professor e do aluno são claramente definidos: “*c'est l'enseignant qui est responsable de la structuration de la leçon, c'est lui qui sollicite les réponses des élèves et réagit à leurs réponses*”. Para atingir os resultados, o docente deverá recorrer ao modelo de instrução direta, ou outra tipologia de estratégia de cariz prescritivo e diretivo, já que é ele que toma todas as decisões relacionadas com o ensino (Carreiro da Costa, 1996). Ao aluno, é-lhe exigido que responda às solicitações do docente. Não é papel do estudante incitar uma resposta ao professor ou a outro colega.

O ambiente educativo no âmbito do paradigma comportamentalista desenvolve-se em função de um clima de relacionamento pedagógico que se afirma pelo 1- centralismo do professor no processo de ensino e aprendizagem; 2- pela importância acrescida da difusão da informação, sendo mais importantes as respostas dos alunos do que as questões que estes possam colocar ao professor; e 3- pela aceitação de um poder autocrático do espaço e do tempo pedagógico, no qual a figura do docente não é questionada (Trindade & Cosme, 2010).

Nesta conceção, subentende-se que o conhecimento que o aluno tem *a priori*, é desvalorizado. No entanto, os alunos são “*portadores de concepções do mundo e de saberes que não poderão ser ignorados*” (Trindade, 2009, p. 64).

Desta forma, não é de estranhar que as relações instauradas nesta perspectiva sejam denominadas de autoritárias, “*o que de algum modo, constitui a expressão da dimensão da autoridade...*” (Trindade, 2009, p. 65).

A dimensão da autoridade assume um papel vital, em relação às outras três dimensões, na medida em que “*os fins da educação são determinados pela sociedade que talha à sua imagem a nova geração*” (Postic, 1984, p. 14). Considera-se, nesta perspectiva, que:

“Pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait en présence une génération d'adultes et une génération de jeunes, et une action exercée par les premiers sur les seconds.”
(Durkheim, 1922, p. 44)

Baseando-nos nesta premissa, como explica Trindade (2009), é “*inevitável que a relação se estabeleça numa sala de aula entre professor e aluno [...] e das intervenções educativas que aí têm lugar se pautem por uma relação epistemologicamente autoritária, [...] onde o autoritarismo, qualquer que seja a forma que este assuma, impregne o tipo de interações que se estabelecem nas salas de aula*” (p. 66).

Assim, o professor privilegia o seu papel de transmissor de conhecimento, limita a possibilidade de intervenção do aluno e minimiza os aspetos relacionais, estabelecendo uma relação de domínio alicerçada nas diferenças de conhecimento que cada ator educativo possui.

No que diz respeito à dimensão da ajuda, esta afirma-se pela sua natureza paternalista e prescritiva. Prescritiva no sentido de o docente limitar o percurso dos alunos ao projeto que foi idealizado por si. Esta ação é justificada quer porque os alunos não possuem maturidade suficiente ou não possuem conhecimentos relevantes acerca dos conteúdos em causa. No fundo, vai ao encontro da ideia de que o docente deve auxiliar e apoiar os alunos. Postic (2008, p. 74) ressalva a ajuda que o professor traz consigo “*tem a ver com a racionalização do seu ato pedagógico e com a escolha que ele faz do conhecimento que o aluno deve abordar*”.

A supremacia da dimensão da autoridade não implica a ausência da dimensão do afeto. Esta emerge da tentativa de neutralidade afetiva, “*cultivando*

a impessoalidade e a distância” (Estrela, 2002, p. 20), bem como, através do êxito do processo de subordinação pessoal e cultural que os professores tendem e tentam promover. A neutralidade afetiva emerge de recomendações tradicionais e, por isso, os professores tendem a evitar frequentemente as experiências de intimidade (não apenas física mas até emocionais) supostamente porque as consideram arriscadas e de desfecho imprevisível (Ribeiro, 1990). Postic (2008, p. 74) advoga que a cultura suscita, nesta perspetiva, uma relação pedagógica que evite “*a emergência dos desejos do aluno e do educador, ao qual é recomendado que se mantenha «estranho e distante» e que cultive a indiferença*”.

Finalmente, a dimensão do conflito não se relaciona com o confronto entre duas perspetivas diferentes suficientemente plausíveis e, tão pouco, com a proposição de interpretações por parte dos alunos de modo a encontrarem respostas pretendidas, mas sim, como forma de expressão da incompetência ou ignorância pelo facto de não terem apropriado as proposições consideradas verdadeiras (Trindade, 2009). Também está associada a situações relacionais perturbadoras do trabalho do professor. No âmbito desta conceção pedagógica, o conflito só pode ser considerado de natureza relacional, e não de carácter epistemológico. Se assumíssemos o conflito como sendo epistemológico, estaríamos a colocar em causa “*quer a natureza autocrática de um poder que repousa na crença de que existe um património de saberes indiscutível a difundir*” (Trindade, 2009, p. 70), quer a hipótese de se poder ter outra interpretação que não a do professor, ou seja, haver duas análises distintas dos factos.

Em suma, no paradigma comportamentalista, desvaloriza-se o papel do aluno no processo e todas as expectativas de sucesso da aprendizagem estão centradas no professor, não permitindo qualquer tipo de questionamento sobre as informações transmitidas, na medida em que o estudante não possui competências para questionar, aquele que a sociedade encarregou de transmitir o conhecimento e os valores da mesma (Postic, 2008), porquanto o professor é enfatizado como um líder intelectual, escolar e especialista (Feiman-Nemser, 1990).

2.4.2. A Relação Pedagógica e os Paradigmas Construtivista e Sociocultural

O paradigma construtivista, influenciado pela teoria do desenvolvimento humano de Piaget, opõe-se ao apresentado anteriormente, porquanto se rejeita o papel passivo dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de capacidades cognitivas; assim como a normatividade metodológica das abordagens desenvolvidas nas escolas; os programas de estudo estandardizados; e as limitações da instrução como modo de formação (Fernandes, 2003).

Esta perspectiva possui características que a distinguem da referenciada anteriormente: 1- percebe os alunos como sendo centrais para os projetos de educação escolar; 2- os programas escolares têm em consideração os interesses e as necessidades dos alunos; e 3- o professor é visto como um mediador, de forma a potenciar a aprendizagem dos alunos, rejeitando as ações instrutivas dos professores (Trindade, 2009; Trindade & Cosme, 2010). Por isso, esta forma de abordagem percebe que o ato de aprender “*se encontra mais relacionado com o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais do que com a apropriação de conteúdos construídos por outros*” (Trindade, 2009, p. 74). Desta feita, a relação pedagógica privilegia a interação entre o saber e o aluno, colocando o professor no “*place du mort*” na expressão utilizada por Houssaye (1992), ao invés do paradigma comportamentalista, cuja “*place du mort*” é ocupado pelo aluno.

Pretende-se, assim, reabilitar a afetividade e anular a relação pedagógica baseada na dominação-subordinação, e substituí-la por uma alicerçada na liberdade e na cooperação; dito de outro modo, o professor passa a ser entendido como um mediador da aprendizagem do aluno, proporcionando um ambiente estimulador para que o este participe de forma livre e interessada, potenciando o desenvolvimento da sua autonomia (Estrela, 2002).

No entanto, somos alertados para o risco de “*desvalorizar [...] o confronto entre o conhecimento pessoal que os alunos possuem e aquilo que é tido por conhecido e culturalmente validado de forma tão exigente quanto sistemática*”

(Trindade, 2009, p. 91) e de negligenciar a necessidade de gerir intencionalmente a aprendizagem dos alunos. Tendo em consideração os objetivos de destacar a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, esta conceção fundamenta-se à volta de duas preocupações: *“uma através da qual se investe na definição dos eixos concetuais invariantes que suportam a conceção de aprendizagem própria da abordagem cognitivista”* (Trindade & Cosme, 2010, p. 50) e *“outra através da qual se caracterizam os diferentes tipos de dinâmicas em função dos quais aquela conceção adquire corpo e forma”* (Trindade, 2009, p. 79).

Conhecendo as inquietações desta perspetiva, torna-se mais perceptível analisar a relação pedagógica assente neste paradigma pedagógico, em especial as dimensões da ajuda, afeto, autoridade e conflito, das quais as duas primeiras tomam uma posição destacada, adquirindo uma maior visibilidade. A dimensão da ajuda destaca-se pela organização de condições e atividades, bem como, pelo trabalho de tutoria e apoio às atividades dos alunos. A dimensão do afeto adquire um maior enfoque devido à *“recusa de se estabelecer uma relação pedagógica de tipo autoritário entre professores e alunos, em especial ao nível da organização e da gestão das atividades, dos espaços e dos tempos relacionados com o trabalho nas escolas”* (Trindade, 2009, p. 81) e devido às tarefas com maior intimidade emocional entre professor e alunos.

A dimensão conflito está associada ao processo de equilíbrio (Sprinthall & Sprinthall, 1993), desenvolvido na teoria de Piaget, que ocorre quando o aluno contacta com novos conteúdos e se sente inquieto pelos mesmos, exigindo novas adaptações mentais do estudante. Isto origina situações perturbadoras e, ainda, a tentativa de resposta satisfatória e adequada aos mesmos desafios.

A dimensão da autoridade, de acordo com a concetualização deste paradigma,

“...não consiste tanto em recusar intervir (por parte do professor) mas mais em recusar intervir de forma abusiva, [...] substituindo a criança nas tarefas que só a ela dizem respeito, fazendo por ela o que só a ela compete fazer e impondo-lhe um ritmo de aprendizagem que lhe é estranho...” (Fernandes, 2003, p. 67).

O paradigma sociocultural preconiza uma pedagogia centrada no aluno, cujas raízes se fundam na teoria do desenvolvimento humano de Vygotsky (1978). Neste paradigma, um projeto educativo deverá ter em atenção os alunos, mas ao contrário do paradigma construtivista piagetiano, esta não seria a condição única para que os alunos “*beneficiem do contacto com o património de instrumentos, procedimentos, informações e atitudes que temos ao nosso dispor*” (Trindade, 2009, p. 91) e que permita o desenvolvimento pessoal, social e cultural de todos os alunos.

Nesta abordagem, a razão não é vista como um atributo da espécie humana, mas antes como o resultado do desenvolvimento de uma capacidade comunicativa. Deste modo, “*não temos uma competência comunicativa porque somos racionais, mas somos racionais pelo fato de termos desenvolvido essa competência*” (Bouffleur, 2006, p. 154). Esta nova visão carrega consigo uma modificação do estatuto do aluno e do professor, e dos atos de aprender e ensinar. Esta alteração permite compreender que o núcleo da ação educativa não são os alunos, mas as interações que estes estabelecem com o património cultural que os planos de estudo consagram. Deste modo, é valorizada “*a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos*” (Trindade & Cosme, 2010, p. 58), através da apropriação do património cultural, como forma de afirmação do desenvolvimento pessoal e social dos alunos no seio da sociedade em que vivemos. Utilizando o triângulo pedagógico proposto por Houssaye (1992), percebemos que, no âmbito desta perspetiva, nem o professor, nem o aluno, nem o saber podem ser colocados na “*place du mort*”.

Em função do património cultural, os alunos estabelecem interações com o meio social, físico e cultural, e uns com os outros. Pelo que é “*em função da qualidade e do sentido de tais interações que se explica, compreende e se dinamiza o processo de desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais, estratégicas e expressivas dos alunos*” (Trindade, 2009, p. 92). Dito de outro modo, apesar dos interesses e necessidades dos alunos não serem negligenciados, estes não são suficientes para explicar a aprendizagem, mas

não deixam de ser abordados sob forma de conferir singularidade ao contacto entre os alunos e o património cultural.

Neste paradigma pedagógico, a relação entre o poder e o saber irá caracterizar a relação pedagógica e definir a dimensão da autoridade. A dimensão da autoridade, no enquadramento da perspetiva sociocultural, assume a pretensão de exercer influência sobre o outro, mas não submeter ou subjugarlo. O professor, não pode abdicar do poder, sob pena de correr o risco de desrespeito para com “os *compromissos formativos que justificam a existência da escola como uma instituição educativa*” (Trindade, 2009, p. 101).

Exercer a autoridade pode levar os docentes, como explica Postic (2008, p. 192), “a abusar da sua posição para monopolizar o poder ou então, pelo contrário, introduzir uma dialética de forças para transformar a estrutura do poder”. Desta forma, o docente não se substitui aos alunos, mas “oferece-lhes a ocasião de ser, de comunicar, de escolher, de agir, de se confrontarem entre si e com ele” (Postic, 2008, p. 192).

Esta dimensão tem uma finalidade reguladora, que não tem por objetivo “distribuir poder, nem de conceder uma parte do poder ao grupo” (Postic, 1984, p. 182). Esta ideia deve ser colocada em prática, porquanto o professor e os alunos devem considerar as regras que foram estabelecidas e as responsabilidades de cada um no processo de ensino e aprendizagem.

Trindade (2009) elucida que:

“É perante este quadro interpretativo acerca da função do professor que, de algum modo, resulta da aceitação que as dimensões da autoridade, da ajuda e de afeto, [...], se co definem entre si...” (p. 114).

As dimensões da ajuda e do afeto contribuem para o desenvolvimento de competências dos alunos, relativamente, à sua intervenção no mundo, estimulando a sua inteligência e a sua humanidade. A dimensão conflito, na esfera da perspetiva sociocultural, reporta-se à especificidade do conflito social em torno do poder ou do saber (Ribeiro, 1990). Os conflitos serão inevitáveis e decorrem da confrontação dos alunos com perspetivas diferentes daquelas que estão no seu património de saberes.

Estes dois paradigmas pedagógicos centrados no aluno distinguem-se porquanto no primeiro permite-se a possibilidade de os estudantes construírem o seu conhecimento, admite-se que estes são ativos neste processo, mas relega-se o papel do professor para “*la place du mort*” (Houssaye, 1992); no segundo, a qualidade das interações estabelecidas é compreendida como vital para permitir o desenvolvimento das aprendizagens e estimular o processo de socialização cultural dos alunos, sendo que o docente é entendido como um interlocutor qualificado, interferindo nos projetos educativos da escola (Cosme, 2009).

2.5. A Evolução da Instrução: Dos Estilos aos Modelos de Ensino

Os objetivos e conteúdos influenciam diretamente a forma de instrução de um professor nas aulas de Educação Física (Metzler, 2000). A instrução em Educação Física alterou-se ao longo da História, desde as sociedades antigas até às sociedades modernas e atuais. Do mesmo modo, variou a importância atribuída à Educação Física, conforme a época, o país e a cultura que estamos a estudar.

Mosston em 1966, com a publicação do texto “*Spectrum of Teaching Styles in Physical Education*”, pretende colmatar as insuficiências de um ensino arbitrário, apenas assistido por noções dispersas, ideia fragmentadas e técnicas isoladas que não muniam o professor de uma estrutura coesa que o pudesse guiar de forma abrangente e integrada no planeamento, realização e avaliação do processo ensino e aprendizagem.

Um estilo de ensino é uma estrutura distinta, adotada pelo professor em função dos objetivos que pretende atingir, que podem ser cognitivos, sociais, físicos, afetivos e éticos (Mosston & Ashworth, 2008). Estes autores defendem, ainda, que:

“The Spectrum delineates teaching–learning options. It equips teachers with the fundamental knowledge for developing a repertoire of professional behaviors that embrace all the objectives needed to connect with and to educate students.” (p. 5).

Mosston e Ashworth (2008) explanam no seu livro, os estilos de ensino desde os mais formais e diretos, centrados no professor, aos mais indiretos e informais, centrados no aluno. Deste modo, os estilos de ensino são divididos em dois grupos: estilos de reprodução e estilos de produção. Quanto mais um estilo é indireto e informal mais apela aos processos cognitivos do aluno e ao seu sentido de descoberta e criatividade, nesta ótica, transitamos de um apelo à reprodução (centrado no professor), para um apelo à produção (centrado no aluno).

Entre os estilos de reprodução encontramos os estilos A- comando, B- tarefa, C- recíproco, D- autoavaliação e E- inclusão. Quanto aos estilos de descoberta temos o F- descoberta guiada, G- de descoberta convergente, H- descoberta divergente, I- programa individual, J- aprendizagem informal e K- autoensino (Mosston & Ashworth, 2008).

A partir da década de oitenta, assistiu-se a uma reconceptualização alargada na esfera das abordagens de estruturação do ensino, com surgimento da noção de modelos de instrução, Estes modelos podem ser definidos como: *“...a comprehensive and coherent plan for teaching that includes: a theoretical foundation, statements of intended learning outcomes, teacher’s content knowledge expertise, developmentally appropriate and sequenced learning activities, expectations for teacher and student behaviors, unique task structures, assessment of learning outcomes, and ways to verify the faithful implementation of the model itself”* (Metzler, 2000, p. 14). Este conceito pode, ainda, ser definido como sendo *“...systematic and reflective process of translating principles of learning and instruction into plans for instructional materials, activities, information resources and evaluation”* (Smith & Ragan, 1999, p. 2).

As diferenças entre estilos e Modelos de Ensino destacam-se pelos objetivos de curta duração presentes nos estilos de ensino e a possibilidade de serem utilizados vários durante a mesma aula. Um modelo de instrução terá objetivos de longa duração, terá em consideração as teorias do desenvolvimento humano, contexto, conteúdo e avaliação; poderão ser utilizados vários estilos durante a aplicação de um modelo de instrução.

Metzler (2011) enumera oito modelos de instrução em Educação Física: Modelo de Instrução Direta, Modelo de Educação Desportiva, Ensino Cooperativo, Ensino em Pares, Ensino por Investigação, Sistema de Instrução Personalizado, Modelo de Jogos Táticos e Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social.

No contexto da presente investigação, interessa-nos referenciar com maior detalhe três Modelos de Ensino, a saber: o Modelo de Instrução Direta, o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa.

2.5.1. Modelo de Instrução Direta

Desde há muitos anos, o modelo de instrução direta tem sido dominante no ensino da Educação Física (Metzler, 2011). Este modelo teve já várias denominações distintas, tais como: instrução explícita, ensino ativo e instrução dirigida pelo professor, até Rosenshine (1979), o ter designado de Instrução Direta, tornando-se essa a designação mais comumente utilizada.

Segundo Mesquita e Graça (2009, p.48), *“o Modelo de Instrução Direta caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Neste domínio, o professor realiza o controlo administrativo, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos mesmos. Para o efeito, as atividades são organizadas em segmentos temporais, porquanto é crucial utilizar o tempo de aula de forma eficaz, expressa num tempo de prática motora elevada. É determinante que os alunos obtenham um elevado sentido de responsabilidade e compromisso com as tarefas de aprendizagem, contribuindo, para tal, a indicação de critérios de êxito na consecução das mesmas.”*

Rosenshine (1983) explica que os professores que utilizam o Modelo de Instrução Direta ainda executam um conjunto de decisões didáticas das quais se destacam: (i) estruturar meticulosa e pormenorizadamente as situações de aprendizagem; (ii) estabelecer uma progressão das situações de ensino em

pequenos passos e ritmo acelerado; (iii) fornecer instruções e explicações detalhadas e repetitivas; (iv) facultar prática motora ativa e intensa; (v) fornecer feedbacks e correções, com atenção especial nas fases iniciais da aprendizagem de uma nova tarefa; (vi) assegurar que os alunos têm uma taxa de sucesso de 80% ou mais nas tarefas iniciais; (vii) dividir as tarefas maiores e mais complexas em tarefas menores e de uma complexidade inferior e (viii) proporcionar uma prática continuada a um nível de desafio adequado que torne os alunos confiantes, firmes e rápidos na execução das tarefas.

Rosenshine e Stevens (1986) sistematizam o modelo de instrução direta em 6 tarefas que o professor cumpre obrigatoriamente: (i) revisão da matéria previamente aprendida, (ii) apresentação de novas habilidades ou do conteúdo em geral, (iii) prática inicial dos alunos controlada pelo docente, (iv) fornecimento de feedbacks e correções, (v) prática independente e (vi) avaliações/correções sistemáticas em referência aos objetivos delineados.

Na primeira tarefa (i), no início de cada aula, o professor realiza uma revisão acerca do que foi lecionado na aula anterior. Metzler (2011, p. 175) afirma que esta tarefa cumpre quatro funções: *“it helps the teacher understand how much students retained from the previous lesson/s; it allows students to bring that previously learned material into a more recent memory location; it immediately establishes a learning environment by getting students to think; it provides a link between the previous and upcoming learning tasks”*.

Na segunda tarefa (ii), o professor apresenta o novo conteúdo. A apresentação da tarefa proporciona uma descrição, visual e/ou auditiva, do que é o conteúdo e de como deve ser realizado; tendo como objetivo que o aluno retenha uma imagem de como executar a habilidade de forma correta (Metzler, 2011).

Na terceira tarefa (iii), a tarefa prática deve permitir elevadas taxas de respostas dos alunos, com o professor a monitorizar a fim de proporcionar altas taxas de feedback corretivo (Rosenshine & Stevens, 1986).

Na quarta tarefa (iv), o docente fornece uma quantidade apropriada de feedbacks e correções. O professor pode optar por voltar a explicar as

determinantes técnicas, ou mesmo repetir algum exercício anterior de menor complexidade (Metzler, 2011).

Na quinta tarefa (v), depois de constatar a proficiência dos alunos, o professor dá espaço à prática autónoma; mantém o controlo, mas permite ao aluno tomar decisões relativas ao ritmo com que o exercício é executado (Rosenshine & Stevens, 1986).

Para terminar, na sexta tarefa (vi), o professor planeia a repetição de algumas tarefas realizadas previamente pelos alunos. Isto, de acordo com Rosenshine (1983), “...provides additional teacher checking for student understanding, ensures that necessary prior skills are adequately learned, and is also a check on the teacher's pace” (p. 13).

Direção e autonomia no Modelo de Instrução Direta

Para caracterizar a diretividade do modelo de instrução direta, é necessário, em primeiro lugar, considerar os objetivos de aprendizagem preconizados. No ensino da Educação Física, este modelo tem sido usado para atingir em primeiro lugar objetivos do foro psicomotor. O domínio cognitivo aparece em segundo lugar e, finalmente, em terceiro lugar surge o domínio afetivo. O domínio cognitivo, eventualmente, pode surgir como a primeira prioridade quando o objetivo do professor é o ensino das regras de uma determinada modalidade.

Metzler (2011) aplica as componentes caracterizadoras da diretividade dos Modelos de Ensino, à especificidade do modelo de Instrução Direta, ressaltando os seguintes aspetos:

- 1- A *seleção do conteúdo* é de responsabilidade completa do professor. Este decide o que será incluído na unidade didática, a ordem pela qual será abordado e os critérios de êxito que os alunos deverão atingir para dominar o conteúdo.
- 2- A *gestão da aula* é determinada pelo professor, na medida em que é ele que estabelece as rotinas, regras e políticas de sala de aula. Isto é

executado com o objetivo de obter o máximo de eficiência nas operações da turma.

- 3- A *apresentação da tarefa* é controlada e planeada pelo professor, já que é ele que gere a forma como as tarefas são apresentadas. Isto não quer dizer, contudo, que o professor seja sempre o modelo. Ele pode utilizar imagens, vídeos ou até mesmo utilizar um aluno para demonstrar.
- 4- Os *padrões de envolvimento* são, de igual forma, controlados pelo professor. Neste modelo de ensino, pode ser utilizada uma variedade enorme de padrões de envolvimento, como por exemplo, a prática individual, em pares, em grupos de várias dimensões, trabalho por estações ou de toda a turma.
- 5- A *instrução* é iniciada, maioritariamente, pelo professor e, desta forma, é controlada por ele. É o docente que fornece feedbacks e correções.
- 6- O *ritmo* é ditado pelo professor através de um controlo firme do tempo e cadência das tarefas de aprendizagem dos alunos, em especial nas etapas iniciais. Mais tarde, poderá permitir que os alunos realizem as tarefas ao seu ritmo, no entanto, é o docente que especifica quantas repetições e a duração de cada tarefa.
- 7- A *progressão nas tarefas* é determinada pelo professor. É ele que decide quando os alunos irão progredir para outra tarefa. Essas decisões do professor podem ser baseadas em critérios casuísticos ou com tempo pré-determinado para cada exercício.

Deste modo, fica perceptível que o docente possui um papel central e fulcral neste modelo de ensino. O aluno pode auxiliar o professor em algumas tarefas, como a organização e preparação do material para o início da aula e a recolha deste após o término desta.

O Estilo Recíproco como expansão ao Modelo de Instrução Direta

Metzler (2000) elucida-nos que na aplicação de um modelo de ensino é possível utilizar vários estilos, sem esquecer a diferença existente na

aplicabilidade de cada um. Por outras palavras, um modelo de ensino é desenvolvido para ser aplicado a uma unidade didática completa, enquanto os estilos de ensino são aplicáveis em determinadas atividades de aprendizagem e/ou para alcançar objetivos de curta duração.

O estilo recíproco destaca-se, como o nome indica, pela reciprocidade das interações sociais entre os alunos e pelo dar e receber de feedbacks imediatos, respeitando os critérios estabelecidos pelo professor (Mosston & Ashworth, 2008). Neste estilo, o papel do professor é “...to make all subject matter, criteria, and logistical decisions and to provide feedback to the observer” (Mosston & Ashworth, 2008, p. 116).

O aluno, de igual forma, assume papéis diferentes do habitual. Este terá de trabalhar com o seu par, isto é, um executa as tarefas e o outro dá feedbacks, sempre, de acordo com os critérios definidos pelo docente. Estes podem estar estabelecidos numa folha, e o aluno verifica se estão presentes na execução do colega ou não.

Para que o aluno seja capaz de fornecer feedback é necessário que o professor o ensine a desempenhar as seguintes tarefas (Mosston & Ashworth, 2008): (1) conhecer os critérios de êxito do exercício em questão; (2) observar a prática do seu par; (3) comparar a performance do colega com os critérios fornecidos pelo professor; (4) retirar conclusões sobre o que é semelhante e o que é diferente; e finalmente (5) comunicar os resultados ao seu par.

No espectro dos estilos de ensino, este é o primeiro que atribui ao aluno alguma responsabilidade nas decisões. Será através do aluno que o feedback será comunicado aos seus pares. A aplicação deste estilo de ensino tem objetivos ao nível dos domínios cognitivo, psicomotor e social (Mosston & Ashworth, 2008).

Ao nível cognitivo destacamos as aprendizagens relacionadas com o processo de fornecimento de feedbacks e a precisão no desempenho da tarefa. No domínio psicomotor destaca-se, de igual modo, a precisão no desempenho da atividade. No que diz respeito ao domínio social destacamos o desenvolvimento de competências comunicacionais com o processo de

feedback; tolerância e paciência para com o nosso par; e experiências de comunicação e socialização.

Mosston e Ashworth (2008) enumeram algumas implicações únicas da aplicação deste estilo de ensino:

- 1- O professor aceita o processo de socialização entre os alunos como um objetivo educativo
- 2- Reconhece a importância de ensinar os alunos a fornecerem feedback preciso e objetivo aos colegas
- 3- O docente consegue atribuir algum poder aos alunos para que estes possam dar feedback
- 4- Este aceita que não é a única fonte de conhecimento e feedback
- 5- É necessário que o professor atribua tempo aos alunos para que estes se adaptem aos novos papéis que estão a desempenhar
- 6- Os alunos podem tomar decisões adicionais
- 7- Os alunos despendem tempo a aprender sem a presença do professor, pois têm presente a folha de critérios de êxito.

O sucesso ou o fracasso da implementação do estilo recíproco prende-se com a elaboração da ficha de critérios de êxito. É com esta que os alunos poderão fornecer feedbacks precisos e objetivos aos colegas, desempenhando assim, um papel diferente. Esta ficha deverá incluir informações como a descrição da tarefa proposta; pontos críticos que se deve ter em atenção quando o par está a executar a tarefa; incluir figuras ou ilustrações; e exemplos de feedbacks que podem ser utilizados pelos alunos.

2.5.2. Modelo de Educação Desportiva

Siedentop (1998) reporta a génese do Modelo de Educação Desportiva à sua tese de doutoramento. Nas palavras de Siedentop et al. (2011, p. 1), o Modelo de Educação Desportiva é um “...*curriculum and instruction model designed to provide students with authentic experiences that are thorough and enjoyable and that contribute to their desire to become and stay physically active*

throughout their lives". Este modelo foi criado para que os estudantes aprendessem os conceitos e as condutas associadas ao desporto, e um conjunto mais amplo de objetivos como a filiação, equidade, etiqueta, tradição, estratégia, valor, estrutura e o movimento inerente a cada desporto, que compõe o programa nacional de Educação Física.

Este modelo recria, no âmbito da escola, o ambiente das comunidades da prática desportiva. Para o efeito, os alunos desempenham papéis como jogadores, treinadores, árbitros, diretores, repórteres, entre outros. Metzler (2011) esclarece um aspeto que distingue o Modelo de Educação Desportiva da prática desportiva federada. Nesta, os atletas aprendem o desporto na perspetiva apenas de jogador, muitas vezes confinado a uma posição específica, sem oportunidade de experimentar outras. Deste modo, não aprendem as várias facetas que o desporto incorpora. Por outro lado, no Modelo de Educação Desportiva, os alunos experienciam diferentes papéis. Todos são jogadores, mas experimentam desempenhar uma ou mais funções relacionadas com o funcionamento da prática desportiva. Assim, o Modelo de Educação Desportiva separa-se do Modelo de Instrução Direta, na medida em que valoriza a componente social, institucional, do desporto, enquanto o Modelo de Instrução Direta está mais direcionado para o desempenho motor.

Mesquita e Graça (2009); Siedentop et al. (2011) invocam três eixos fundamentais do modelo *"que se revêm nos objetivos da reforma educativa da Educação Física atual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta* (Mesquita & Graça, 2009, p. 59)". Competente, no sentido que domina habilidades suficientemente desenvolvidas, para participar em competição e consegue executar estratégias apropriadas à complexidade de jogo em que está inserido (Siedentop, 1998). Culto significa que conhece e valoriza as tradições e os rituais associados ao desporto e que distingue a boa da má prática desportiva, quer seja em desporto infantil ou profissional (Metzler, 2011). Entusiasta subentende que a prática do desporto o atrai, que é um promotor da qualidade e um defensor da autenticidade da prática desportiva (Mesquita & Graça, 2009).

Neste sentido, a importância da ênfase do entusiasmo pela prática fundamenta-se no entendimento de que os níveis de motivação das crianças e jovens para a prática desportiva podem ser incrementados quando as componentes afetivas e sociais são expressivamente consideradas enquanto conteúdo curricular da disciplina de Educação Física.

Siedentop et al. (2011) especificam dez objetivos de aprendizagem que devem ser perseguidos quando um professor aplica o Modelo de Educação Desportiva: 1- desenvolver habilidades motoras específicas de cada desporto; 2- ser capaz de executar estratégias durante o jogo; 3- adequar a sua participação ao nível de jogo em que está inserido; 4- experienciar o planeamento e administração da prática desportiva; 5- vivenciar experiências de liderança responsável; 6- trabalhar num grupo para atingirem objetivos em comum; 7- apreciar os rituais e as convenções que dão ao desporto o seu significado único; 8- desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas sobre assuntos desportivos; 9- desenvolver e aplicar conhecimentos sobre arbitragem e treino; e 10- decidir voluntariamente a sua participação em desportos depois do horário escolar.

Siedentop (1998) integrou seis características do desporto institucionalizado no Modelo de Educação Desportiva, para garantir a autenticidade das experiências desportivas: a época desportiva, a filiação, a competição formal, os registos estatístico, a festividade e os eventos culminantes (Figura 1).

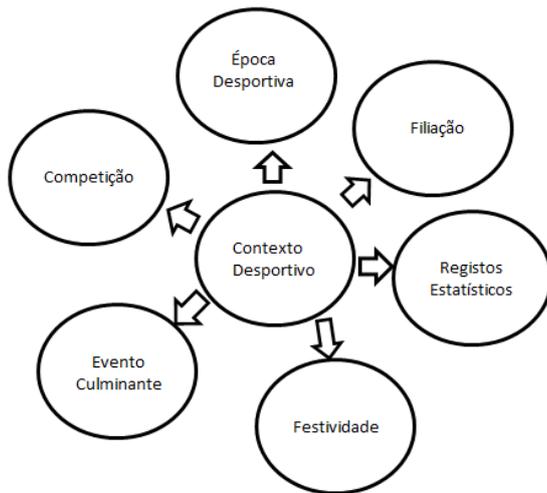


Figura 1: Modelo de Educação Desportiva

Mesquita e Graça (2009) explicitam que as épocas desportivas substituem as unidades didáticas de curta duração, já que estas apresentam uma insuficiência temporal para a consolidação das aprendizagens, sendo a época desportiva estendida, pelo menos, por vinte aulas (Siedentop et al., 2011). “A necessidade de se aumentar o tempo de contacto do aluno com o conteúdo de ensino, surge como contraponto à tradicional preferência de currículos salpicados de múltiplas atividades de reduzida duração e de efeitos improváveis.” (Mesquita & Graça, 2009, p. 61).

Mesquita e Graça (2009, p.61) explicam que “a filiação promove a integração, no imediato, dos alunos em equipas e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo.” Os alunos possuem uma variedade enorme de papéis, desde árbitros, jornalistas, dirigentes, jogadores, treinadores, entre outros. As equipas têm nomes, símbolos, cores, capitão, treinador e uma área própria para treinar e isso cria condições para que o professor enfatize os objetivos de *fair-play* e para que os alunos compreendam o significado de atingir objetivos (Siedentop et al., 2011).

As épocas desportivas são, tipicamente, definidas por um quadro competitivo formal e por uma calendarização dos jogos (Siedentop, 1998). De acordo com Mesquita e Graça (2009, p. 62), “a implementação de um quadro competitivo formal é efetivada logo no início da época pela constituição de equipas, através do estabelecimento de mecanismos promotores da igualdade

de oportunidades para participar, nomeadamente pelo premiar da colaboração na aprendizagem e pelo treino no seio de cada equipa. O *fair-play* é enfatizado durante toda a época, havendo pontuação para este aspeto em separado, ou com impacto na pontuação geral da equipa. Simultaneamente, a competição constitui um elemento de autoavaliação importante e um incentivo para o trabalho de preparação. Como forma de valorizar a competição, são realizados registos de resultados, comportamentos, estatísticas individuais ou de equipa que marcam a história e conferem importância ao que se faz na competição.”

No desporto, é natural que se procure perceber que equipa foi melhor durante uma determinada época desportiva (Siedentop, 1998). Deste modo, em cada época existe um “evento culminante e procura-se que este seja revestido de um carácter festivo. O calendário competitivo prevê normalmente uma sucessão de torneios que, em função do nível da turma, se adapte às características e às exigências do sistema e dos conteúdos da competição. Na organização da competição são estabelecidos mecanismos de promoção da igualdade de oportunidades para participar e premiar a colaboração na aprendizagem e no treino no seio de cada equipa” (Mesquita & Graça, 2009, p. 62).

Estas características estruturais e as ideias do Modelo de Educação Desportiva permitem que os grupos mais “frágeis” da turma (rapazes e raparigas menos aptos) sejam incluídos na equipa e em tarefas auxiliares ao jogo para que, de alguma forma, consigam participar na atividade ou jogo da aula.

Deste modo, o Modelo de Educação Desportiva é uma alternativa às abordagens tradicionais, nomeadamente ao currículo de múltiplas atividades, com enfoque na valorização da dimensão humana e cultural do Desporto. Neste sentido, enfatiza o papel socializador do Desporto, através de um papel ativo do praticante na organização das tarefas auxiliares ao jogo e no próprio jogo.

Direção e autonomia no Modelo de Educação Desportiva

Antes de explicitar a diretividade do Modelo de Educação Desportiva, é necessário fazer uma referência à priorização dos domínios de aprendizagem dos alunos. Este modelo de ensino promove aprendizagens nos três domínios de aprendizagem: cognitivo, psicomotor e afetivo. Na obra de Metzler (2011), é referido que em determinados momentos poderá ser dada prioridade a um domínio em relação aos outros. Ao analisarmos os três eixos fundamentais do modelo, quando nos reportamos à competência, esta relaciona-se com o domínio psicomotor (por exemplo, exercícios de competição); fazendo alusão à literacia, esta está relacionada com o domínio cognitivo (destacamos, o papel de um aluno com a função de treinador); e finalmente, mencionando o eixo do entusiasmo, este associa-se ao domínio afetivo dos alunos (explicitamos, por exemplo, o trabalho que o aluno realiza inserido na equipa).

Segundo Metzler (2011), as componentes caracterizadoras da diretividade no Modelo de Educação Desportiva dispõem-se da seguinte forma:

- 1- A *seleção do conteúdo* pode ser decidida de duas formas, a primeira, é o professor que toma essa decisão; a segunda, essa escolha é efetuada pelos alunos, a partir de uma seleção prévia de modalidades apresentada pelo docente.
- 2- A *gestão da aula* é, numa fase inicial, controlada pelo professor, que determina de que forma serão selecionadas as equipas; a duração da época desportiva; como preparar o equipamento e o espaço; e quais as regras gerais para a época desportiva. Depois dessas decisões serem tomadas, os alunos assumem quase todo o controlo da gestão da aula.
- 3- A *apresentação das tarefas* é feita diretamente pelo professor, nas matérias em que os alunos não tenham experiência anterior, por exemplo, mostrar como organizar o campo, treinar os árbitros, explicar aos estatísticos as regras de pontuação. Os alunos, no exercício de papéis de coordenação, apresentam também tarefas aos colegas das

suas equipas, na forma de ensino de pares ou de aprendizagem cooperativa.

- 4- A determinação dos *padrões de envolvimento* variará em função dos papéis desempenhados pelos alunos. Os alunos poderão trabalhar em pares, em grupos e a regulação dessa disposição será da responsabilidade das equipas.
- 5- A *instrução* será controlada, maioritariamente, por intermédio do trabalho autónomo dos alunos, enquanto estão envolvidos nas tarefas de pares ou de cooperação. O professor estará disponível como fonte ajuda. Um elemento de cada grupo (equipa) assumirá o papel de capitão da equipa, treinador ou instrutor.
- 6- O *ritmo* será controlado pelas equipas. Serão elas, as responsáveis por apresentar um plano, discriminando o que necessitam para preparar a época competitiva, o que lhes atribui um controlo total do ritmo das aprendizagens, antes e entre os jogos.
- 7- As *progressões de tarefas* serão igualmente decididas e postas em prática pelas equipas ao longo dos momentos da época dedicados especialmente à preparação para a competição.

2.5.3. Modelo de Ensino da Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é considerada um conjunto de estratégias de ensino que têm como referência nuclear equipas de aprendizagem constituídas por um período mais ou menos longo, com o fito de que todos os alunos contribuam para o processo de aprendizagem e para os consequentes resultados. Metzler (2000) assume que a aprendizagem cooperativa não é “*really a model by itself*” (p. 221), pois integra um conjunto de estratégias de ensino que partilham um denominador comum: são formados grupos que trabalham em conjunto para alcançarem um objetivo comum, determinado pelo professor. Apesar de Metzler (2000) referir que a aprendizagem cooperativa não pode ser considerada um modelo, em si, esta incorpora atributos comuns utilizados no âmbito das estratégias da aprendizagem cooperativa (recompensas para a equipa, responsabilidade individual e igual oportunidade de êxito para todos os

alunos) e procedimentos de instrução, e por isso, o referido autor julga que *“it is possible to regard them as a formal instructional model”* (Metzler, 2000, p. 223). Desta forma, tendo por base essa perspectiva passaremos a considerar a aprendizagem cooperativa como um modelo de instrução.

Este modelo de ensino, de acordo com Slavin (2010), é baseado em três conceitos fundamentais: recompensas para a equipa, responsabilidade individual e igualdade de oportunidades para o sucesso.

- 1- Recompensas para a equipa: é dado às equipas uma tarefa. O professor inclui os critérios que os alunos deverão atingir, bem como as recompensas que os alunos vão ter, se cumprirem com as normas estabelecidas. Estas podem ser obtenção de pontos, privilégios na aula, reconhecimento público ou classificações.
- 2- Prestação de contas individual: verificação de que todos os membros de cada equipa contribuem para alcançar os objetivos e o sucesso da sua equipa. Isto suscita o interesse e a implicação dos alunos mais hábeis na aprendizagem dos menos hábeis.
- 3- Igualdade de oportunidades para o sucesso: o processo de formação dos grupos é importante. O modelo propõe a formação de equipas equilibradas entre si, mas internamente heterogéneas, incorporando mistura de géneros e estudantes com níveis de capacidade motora distintos. O equilíbrio entre as equipas conjugado com a diversidade interna constitui um desafio para a aprendizagem social e a coresponsabilização pelo sucesso da equipa, como um todo, e de cada um dos seus membros.

Existem cinco elementos essenciais que promovem o processo de aprendizagem, quando recorremos ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa (Johnson & Johnson, 2008): 1- interdependência positiva entre os estudantes; 2- interação face-a-face; 3- responsabilização pessoal e individual; 4- competências interpessoais e de grupo; e 5- processamento do grupo.

No primeiro ponto, a interdependência positiva acontece quando os alunos entendem que estão ligados aos restantes membros, e que não podem obter sucesso sem ser através do trabalho em equipa. O segundo aspeto refere-se à interação de proximidade que é desenvolvida pelos estudantes. A prestação de contas individual configura a responsabilização pessoal de cada um pelas tarefas que lhe são atribuídas, por fazer a sua parte para a consecução dos objetivos do grupo. Um quarto aspeto prende-se com o desenvolvimento de competências sociais, de comunicação e interação, de respeitar, ouvir e prestar atenção aos outros. Finalmente, a característica do processamento de grupo associa-se ao cuidado de avaliar periodicamente o funcionamento do grupo e como podem melhorar os seus processos de trabalho de cada um e do grupo em conjunto (Dyson et al., 2010; Johnson & Johnson, 2008).

Observando as características específicas deste modelo de ensino, o professor terá de assumir um papel diferente do desempenhado, por exemplo, no Modelo de Instrução Direta. Quando aplica o Modelo de Aprendizagem Cooperativa, o docente terá de desempenhar um conjunto de tarefas (Metzler, 2011), nomeadamente: especificar os objetivos de aprendizagem; tomar decisões pré-instrucionais para viabilizar a aprendizagem cooperativa e facilitar a interação dos alunos nos seus grupos; apresentar as tarefas e comunicar a sua estrutura (espaço, tempo, equipamento, grupos e critérios); colocar a tarefa cooperativa em funcionamento; monitorizar o funcionamento dos grupos no que respeita ao trabalho cooperativo e ao foco nas tarefas propostas; avaliar a aprendizagem e o processo de interação.

Direção e autonomia no Modelo de Aprendizagem Cooperativa

No âmbito do Modelo de Aprendizagem Cooperativa, o domínio afetivo terá uma prioridade acrescida. Esta prioridade será partilhada com os outros domínios em função do tipo de tarefa de aprendizagem. Isto é, se os alunos estão a tentar descobrir uma forma de dar resposta à tarefa solicitada pelo professor, os domínios priorizados serão o cognitivo e o afetivo; se estão a praticar alguma habilidade motora, a prioridade incide sobre os domínios psicomotor e afetivo. Metzler (2011) defende que uma boa tarefa, enquadrada

neste modelo de ensino irá mobilizar equilibradamente os três domínios de aprendizagem.

Na interpretação de Metzler (2011), o perfil de diretividade do Modelo de Ensino de Aprendizagem Cooperativa apresenta as seguintes características: o professor controla todas as decisões acerca da seleção das equipas, a tarefa e determina as regras que devem cumprir para completar a atividade; o professor estabelece os critérios de desempenho e competência dos comportamentos sociais; os alunos controlam a forma como vão responder à tarefa solicitada pelo professor.

Na sua análise das componentes do Modelo de Aprendizagem Cooperativa, Metzler (2011) evidencia as seguintes características:

- 1- A *seleção do conteúdo* é de responsabilidade do professor, pois é ele que determina as matérias que serão alvo de estudo.
- 2- A *gestão da aula* é controlada pelo docente, numa fase inicial. Neste aspeto, é ele que decide como formar as equipas, o tempo que será despendido e os recursos que estão disponíveis. O controlo muda para os alunos quando estes estão envolvidos nas tarefas dentro do grupo. São eles que decidem como se organizam, de que forma utilizam o tempo que lhe foi dado e de que maneira dividem o trabalho que terá de ser feito.
- 3- A *apresentação das tarefas* não é protagonizada pelo professor. Ele apenas explica o que tem de ser feito, e as regras para a sua consecução. Depois é de responsabilidade dos alunos as instruções sobre o que tem de ser feito e a sua forma de realização.
- 4- Os *padrões de envolvimento* emergem de duas situações. Na primeira situação, os alunos estabelecem a sua própria forma de envolvimento para completarem a tarefa. Na segunda, há um envolvimento interativo, já que o docente utiliza o questionamento para desenvolver as competências sociais dos alunos e nas revisões no final da aula.
- 5- A *instrução*, como existem duas formas de envolvimento, pode assumir duas formas distintas. Na primeira situação primeira, a instrução será assumida pelos alunos, dentro do trabalho de cada

grupo. Na segunda, o professor terá um controlo interativo sobre a instrução, assumindo um papel de facilitador.

- 6- Depois de o docente explicar a tarefa e o tempo que é disponibilizado para o seu cumprimento, o *ritmo* será de responsabilidade dos alunos. São eles que decidirão quanto tempo vão despende em cada parte da tarefa. O professor irá intervir se uma equipa não a conseguir terminar no período estipulado.
- 7- As *progressões nas tarefas* serão de responsabilidade dos alunos. Caberá ao professor decidir quando atribuir uma nova tarefa.

Procurando sintetizar o que de mais relevante e específico cada um destes três modelos possuem destacamos: no Modelo de Instrução Direta são privilegiadas estratégias instrucionais com características explícitas e formais, em que o professor é o líder instrucional e, deste modo, este monitoriza e controla de uma forma estrita as atividades dos alunos. No Modelo de Educação Desportiva destaca-se a abordagem extensiva das atividades, em oposição ao currículo de múltiplas atividades frequentemente presente nos programas de Educação Física e a participação ativa dos alunos no desenvolvimento das atividades letivas, bem como o desempenho de outros papéis relacionados com o desporto, como por exemplo, treinador ou árbitro. Finalmente, no Modelo de Ensino da Aprendizagem Cooperativa o docente planifica uma unidade didática com uma configuração apropriada ao trabalho em grupo, sendo valorizada a aprendizagem dos estudantes um com o outro, de um para o outro, e para cada um. A participação ativa dos estudantes na construção do seu conhecimento é visível e, por isso, reconhece-se as soluções escolhidas pelos alunos na resolução dos problemas para alcançar um objetivo comum.

**CAPÍTULO III:
MATERIAL E MÉTODOS**

3. MATERIAL E MÉTODOS

3.1. Enquadramento metodológico

Este estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, cuja preocupação é compreender a essência do mundo, a vida das pessoas, grupos e organizações sociais (Burrell & Morgan, 1979; Cohen et al., 2007). Este paradigma é particularmente caracterizado por se focar em questões relativas à natureza situacional e experiencial da ordem social, dos processos e dinâmicas que facilitam ou dificultam o consenso, a integração, a coesão social ou a solidariedade entre pessoas, grupos, comunidades, ou instituições, dando primazia ao estudo dos significados das (inter)ações humanas (Burrell & Morgan, 1979; Morgado, 2012).

A pesquisa qualitativa direciona o seu foco para as experiências vividas pelos sujeitos, para os pensamentos, atitudes e percepções, para o comportamento humano e as interações sociais (Öhman, 2005). Yin (2003) defende a pertinência da metodologia qualitativa quando se procura compreender em profundidade um fenómeno, aceder às respostas dos “comos” e “porquês” que o caracterizam e explicam. É na possibilidade de abordar estas questões centrais para a compreensão do fenómeno que reside o nosso interesse em utilizar uma abordagem de natureza qualitativa.

O delineamento de “estudo de caso” é uma prática comum na investigação de natureza qualitativa, na medida em que nesta abordagem metodológica se procura “*analisar, descrever e compreender determinados casos*” (Morgado, 2012, p. 56). Meirinhos e Osório (2010, pp. 51-52) definem “um caso” como sendo “*algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais*”. Para Yin (2003, p. 13) o estudo de caso “*...is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident*”. Pelo referido, ressalta que o estudo de caso é utilizado para compreender um fenómeno particular: uma pessoa, um evento, um incidente

crítico, um programa de intervenção, entre outros (Patton, 2002). Devido ao caráter intrinsecamente particular e contextualizado do estudo de caso, os investigadores não procuram a generalização (como é o caso da pesquisa quantitativa) mas sim a compreensão teórica do caso (Yin, 2003).

Esta abordagem metodológica atende a quatro características fundamentais: “*particularidade, descrição, heurística e indução*” (Deus et al., 2010, p. 3). A característica *particularidade* diz respeito ao facto de o estudo de caso se focalizar numa situação ou num fenómeno particular, no seu contexto próprio; a característica *descrição* significa que a investigação deve dar conta detalhada do fenómeno e do seu contexto; a característica *heurística* refere-se à ideia de que o estudo de caso clarifica a compreensão do leitor sobre o fenómeno estudado; e por fim, a característica *indução* concebe que os estudos de caso se baseiam-se na lógica indutiva, ou seja, não são testadas teorias, não partem de hipóteses definidas *a priori* (Deus et al., 2010).

Mesquita (2013b) considera os estudos de caso “*insubstituíveis no perscrutar de indicadores relacionados às boas práticas de ensino*” (2013b, p. 122). Flyvbjerg (2011) destaca a importância da metodologia de estudo de caso explicando que muito do que sabemos sobre o mundo empírico foi produto, ou seja, iniciou-se através de estudos de caso, e que muitos dos textos clássicos de cada disciplina (biologia, educação, antropologia, sociologia, etc.) são estudos de caso. Assim, tendo em consideração os objetivos a que esta investigação se propõe é-nos exigida a utilização de uma abordagem que permita “*penetrar profundamente nas características particulares*” (Graça, 1997, p. 138) da situação ou fenómeno. Desta feita, o estudo de caso apresenta-se como uma abordagem que procura descrever e pormenorizar os eventos, para que o investigador possa interpretar os dados com a maior precisão.

Yin (2003) realça que a metodologia de estudo de caso deverá alicerçar-se no princípio do uso de múltiplas fontes de evidências permitindo assim, abordar uma gama ampla de questões históricas, atitudinais e comportamentais. Sendo esta investigação um estudo de caso de natureza qualitativa, são utilizados como métodos de recolha de dados: a observação participante, a entrevista, a entrevista de grupo focal, as notas de campo, a recolha de dados

audiovisuais e outros artefactos (Marshall & Rossman, 1989), no sentido de aceder a informação de diferentes fontes e perspectivas que, ao ser cruzada, permite realizar uma leitura mais robusta, holística e dinâmica, ao considerar de diferentes ângulos a especificidade, complexidade e mutabilidade da relação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Patton (2002) e Thomas et al. (2011), um estudo é fortalecido quando são utilizados vários métodos. De acordo com Patton (2002) e Yin (2003), os estudos que utilizam só um método estão mais vulneráveis a erros, como por exemplo, respostas falsas e enviesamentos.

3.2. Participantes

Participaram neste estudo uma professora de Educação Física e os alunos que compunham uma das suas turmas. A professora foi selecionada intencionalmente (*purposeful sampling*), de maneira a permitir constituir um caso ilustrativo dos fenómenos e processos sobre os quais o investigador estava interessado em investigar (Mack et al., 2005; Patton, 2002; Silverman & Marvasti, 2008). Com este propósito em mente, selecionamos uma docente⁵ de Educação Física, com grande experiência de ensino (cerca de quinze anos) e reconhecida pelo uso de diversas abordagens de ensino e formas de intervenção pedagógica e didática. No que diz respeito à escolha da turma, pareceu-nos um desafio interessante e pertinente que alunos e professor não se conhecessem, ou melhor, que fosse a primeira vez que trabalhassem juntos. Esta circunstância permitiria analisar minuciosamente a construção da relação pedagógica, expressa nas estratégias de ensino-aprendizagem operantes na aula e o papel assumido por ambas as partes, professora e alunos.

A turma selecionada era do 10.º ano de escolaridade, composta inicialmente por vinte e sete alunos, sendo vinte e dois alunos do sexo masculino e cinco do sexo feminino. A média de idade destes estudantes situava-se nos 14,7 anos. Posteriormente, dois alunos da turma pediram transferência para

⁵ A docente acumulava as funções de diretora de turma desta turma e lecionava a componente de Educação Sexual.

completarem os seus estudos em cursos da via profissionalizante, reduzindo, assim, a turma para vinte e cinco alunos.

3.3. A Escola

Num estudo de natureza qualitativa é imprescindível caracterizar o meio onde se efetua a investigação. Como nos elucida Mialaret (1980, p. 35) “*as condições particulares do meio social (campo, pequena ou grande cidade...) darão à ação educativa os seus caracteres particulares*”. Este estudo foi realizado num estabelecimento de ensino público situado no centro do Porto, fazendo parte de um agrupamento de escolas que alberga dois mil e trezentos alunos distribuídos por noventa e três turmas, entre o ensino pré-escolar e o ensino secundário.

Do universo de cerca de cento e noventa e cinco professores (cento e sessenta e sete pertencentes ao quadro de escolas, nove ao quadro zona pedagógica e vinte contratados), oito destes são professores de Educação Física que lecionam na escola onde esta investigação se realizou, o que inclui a professora participante.

No que diz respeito aos espaços para a prática da disciplina de Educação Física, o estabelecimento de ensino possui dois espaços exteriores, um descoberto e outro semicoberto; um espaço interior coberto; uma sala de ginástica/dança e por fim, uma sala para as aulas teóricas de Educação Física.

Algo que importa explicar é a forma como era efetuada e gerida a ocupação dos espaços disponíveis. A coordenadora da disciplina de Educação Física elabora uma proposta de *roulement* inicial que é, posteriormente, analisada, discutida e reformulada pelo grupo de Educação Física de modo a satisfazer as necessidades programáticas de cada turma. Desta forma, a rotação pelos vários espaços destinados à prática da Educação Física acontece, de uma forma geral, de quatro em quatro semanas (duas aulas de Educação Física por semana). No terceiro período, devido ao seu limite temporal, estas rotações podem acontecer mais cedo.

Durante o acompanhamento da turma foi evidente que a escola apresentava material em abundância para a maior parte das modalidades,

especialmente as coletivas. Para a prática de modalidades individuais verificamos alguma deterioração do material. No geral, a escola apresentava boas condições para a prática de Educação Física.

Destacamos, ainda, o facto de a direção da escola conceder alguma liberdade para que as aulas pudessem acontecer fora das instalações escolares, como por exemplo, nos parques disponíveis na cidade ou mesmo a experimentação de outras modalidades, que a escola não conseguia oferecer nas suas instalações.

3.4. Desenho, métodos e procedimentos de recolha de dados

O presente estudo apresenta algumas características da investigação etnográfica, uma vez que pressupõe a recolha de dados num extenso período de tempo, com a presença do investigador no meio estudado (Cohen et al., 2007), apresentando, de igual forma, uma tipologia que se associa ao estudo de caso intrínseco⁶ (Creswell, 2007), porque o pesquisador procura estudar um caso ou situação específica, com o fito de examinar a construção da relação pedagógica de uma professora com a sua turma de uma forma profunda e contextualizada. A opção pelo delineamento de estudo de caso único sustenta-se no objetivo de estudar o fenómeno em profundidade e na sua singularidade. Morgado (2012, p. 57) argumenta que *“o conhecimento que resulta do estudo de uma situação/ fenómeno privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência.*

Estudantes e encarregados de educação foram informados da natureza, requisitos e implicações do estudo, tendo-lhes sido solicitado o consentimento informado para a participação absolutamente voluntária dos alunos neste estudo. Foi feito o pedido de autorização para a realização do estudo à Diretora do Agrupamento de Escolas e à professora, que se disponibilizou a participar na investigação.

⁶ De acordo com Creswell (2007) existem três tipos de estudo de caso: estudo de caso instrumental, estudo de caso coletivo ou múltiplo e estudo de caso intrínseco.

O investigador não pôde estar presente na primeira aula de Educação Física da turma (aula de apresentação) por se encontrar a aguardar pela autorização da direção da escola para iniciar a investigação. Na aula seguinte, a professora contextualizou a presença do investigador e informou que iria ser conduzido um estudo que envolvia a docente daquele grupo e que iria ser pedida a colaboração de todos. Nessa aula, o investigador teve a oportunidade de explicar e apresentar aos alunos o estudo, numa linguagem perceptível, indicando que iria acompanhar todas as aulas da turma, recolher elementos audiovisuais e realizar uma entrevista de grupo focal (*focus group*) numa data a combinar posteriormente. O contacto com os Encarregados de Educação foi feito através de uma carta com uma breve apresentação do projeto e com o pedido de autorização para efetuar a entrevista de grupo focal e a recolha de elementos audiovisuais. A carta foi entregue pelos estudantes aos Encarregados de Educação. Foi, de igual forma, entregue à docente o pedido de autorização para se efetuarem as entrevistas, bem como um documento mais extenso sobre os objetivos e natureza do estudo, acrescentando-se que a participante poderia cessar a sua participação, no estudo, em qualquer altura.

A todos os participantes foi-lhes garantido o anonimato e confidencialidade dos dados obtidos.

3.4.1. Entrevistas semiestruturadas e de grupo focal

A entrevista é um processo direto de obtenção de informação, pelo facto de o investigador formular questões às pessoas que estão, de algum modo, envolvidas no acontecimento (Tuckman, 2012). Para o efeito desta investigação, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Este tipo de entrevista tem como característica basilar permitir ao entrevistador a definição da sequência das questões no decorrer da entrevista (Cohen et al., 2007; Patton, 2002). Este tipo de entrevista “...*increases the comprehensiveness of the data and makes data collection somewhat systematic for each respondent. Logical gaps in data can be anticipated and closed. Interviews remain fairly conversational and situational.*” (Cohen et al., 2007, p. 353).

Uma vez que se pretende aceder de forma minuciosa ao pensamento do entrevistado, é fundamental deixar fluir o seu discurso. A entrevista ao ser semiestruturada, permite conceder espaço para que o participante “...*extend, elaborate, add to, provide detail for, clarify or qualify their response, thereby addressing richness, depth of response, comprehensiveness and honesty...*” (Cohen et al., 2007, p. 361) sobre uma determinada temática, neste caso, a relação pedagógica. A sua ambiguidade é menor pois o esquema da entrevista estrutura o indivíduo e impõe-lhe um quadro de referência (Queirós & Lacerda, 2013). Quivy e Campenhoudt alertam-nos para a possibilidade de o investigador ter de intervir “*para reconduzir a entrevista aos seus objetivos*” (2003, p. 73), porquanto poderá ser necessário dirigir o interlocutor ao tema da entrevista e “*não aquilo que [ele] deseja falar*” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 72).

Na presente investigação, a entrevista de grupo focal não constava do projeto que fora submetido à aprovação pela Comissão de Ética da Faculdade de Desporto. A sua inclusão *a posteriori* justificou-se pelo interesse em complementar a investigação com o discurso dos alunos, facultando uma abordagem ecológica (Siedentop & Tannehill, 1999) da relação pedagógica estabelecida entre professora e alunos e, com isso, uma compreensão mais holística do modo como esta relação influencia as decisões e iniciativas de natureza pedagógica da docente. No total foram realizadas três entrevistas semiestruturadas à professora e uma entrevista de grupo focal com alunos.

Na primeira entrevista, procuramos (1) perceber a sua conceção de professor; de professor de Educação Física; e de aula de Educação Física; (2) conhecer o entendimento que o professor tem sobre a importância da relação pedagógica; (3) perceber com que estratégias de ensino a docente se identifica; e (4) indagar sobre as formas que a docente utiliza para recolher informações sobre os alunos.

Na segunda entrevista, a nossa preocupação direcionou-se para (1) perceber de que modo a professora estabelece empatia com os alunos; (2) compreender que tipo de professor, a docente, acredita que os alunos esperam; (3) entender, de acordo com o pensamento da professora, que perceção os alunos têm do professor de Educação Física; e (4) compreender em

profundidade algumas opções pedagógicas utilizadas pela professora no decorrer das aulas.

Finalmente, na terceira entrevista, tivemos como propósitos (1) perceber o motivo da adoção de determinadas decisões e iniciativas de natureza pedagógica da docente; (2) elencar fatores e o modo como estes podem influenciar as abordagens da professora; e (3) compreender de que modo a docente protagoniza estratégias de suporte e ajuda aos alunos.⁷

O guião da primeira entrevista à professora tinha sido esboçado antes de o investigador se encontrar no terreno. Os guiões subsequentes foram concebidos após analisar os dados da primeira entrevista e com base na informação recolhida da observação participante, de modo a aceder a um conhecimento profundo da professora e explorar temas emergentes da informação recolhida (Gaskell, 2003).

As entrevistas foram realizadas em momentos críticos do ano letivo, como por exemplo após uma mudança de unidade didática e/ou de estratégias de ensino, no pressuposto de as condições circunstanciais poderem convidar a uma reflexão mais viva do fenómeno visado na pesquisa.

Os horários e locais da entrevista foram previamente agendados com a professora: assim a primeira entrevista realizou-se no dia 23 de outubro de 2014, numa sala de aula disponível. As restantes entrevistas tiveram lugar na sala designada para a aula teórica de Educação Física, tendo a segunda entrevista ocorrido no dia 10 de março de 2015 e a terceira, no dia 14 de maio de 2015. Os locais escolhidos eram calmos, e permitiam o desenvolvimento da entrevista sem interrupções e sem constrangimento em termos de horário.

Durante as entrevistas efetuadas, houve necessidade, em alguns momentos, de encaminhar o discurso da professora para o tema da entrevista; em outras situações, as respostas foram mais prolongadas e abordavam tópicos que iriam ser alvo de indagação mais à frente, o que exigiu flexibilização na

⁷ Em todas as entrevistas houve a necessidade de aprofundar temas, que surgiram de entrevistas anteriores. Estas necessitavam de uma maior clarificação e esclarecimento por parte da professora para um melhor entendimento do investigador sobre a temática em estudo.

ordem de colocação das questões, considerando que “a ordem pela qual os temas podem ser abordados é livre” (Queirós & Lacerda, 2013, p. 188).

A entrevista de grupo focal realizada com os alunos procurou (1) entender que percepção os alunos têm sobre a professora de Educação Física; (2) perceber que expectativas os alunos têm sobre a docente e a disciplina de Educação Física; (3) aceder ao pensamento dos alunos sobre situações que ocorrem na aula; (4) compreender de que forma os alunos percebem a preocupação da professora em relação à turma; e (5) perceber de que forma os alunos entendem os gestos de afetividade da professora.

Participaram nesta sessão sete alunos. Salientamos que os participantes constituíam um grupo bastante heterogéneo⁸, na medida em que integrava alunos com aproveitamentos escolares distintos e graus diferenciados de familiaridade com a escola.

A entrevista de grupo focal realizou-se num local familiar e bem acolhido pelos estudantes, tendo em vista o cuidado de “...estabelecer uma relação de confiança...”(Gaskell, 2003, p. 74) com os alunos, para que se sentissem seguros e à vontade com o investigador. A entrevista de grupo focal⁹ foi realizada na sala de aula teórica de Educação Física, no dia 21 de abril de 2015, num horário em que os alunos não estavam em período de aulas. Os alunos foram dispostos em círculo, por ser uma disposição menos formal, que permitiria manter o contacto visual uns com os outros e, dessa forma, facilitar a partilha e o debate de ideias.

No decurso da entrevista de grupo focal, não houve necessidade de redirecionar o discurso dos estudantes para o tema em estudo e estes mostraram uma grande receptividade às questões e empatia para com o investigador.

As entrevistas individuais à professora e de grupo focal tiveram uma duração média de sessenta minutos e foram gravadas em sistema áudio digital,

⁸ O investigador questionou a docente acerca da composição do grupo. Esta informou-nos que o grupo, no seu entender, era heterogéneo pois apresentava alunos que já pertenciam à escola de anos anteriores, e estudantes provenientes de outros estabelecimentos de ensino.

⁹ A entrevista de grupo focal foi realizada antes de os alunos iniciarem a época de testes no terceiro período para que não provocasse nenhum tipo de constrangimento.

por recurso a um gravador de voz digital da marca OLYMPUS, modelo VN-713PC. Estas foram transcritas com o auxílio do programa Windows Media Player para o computador, em documento Word. A transcrição centrou-se predominantemente no que foi dito pelos participantes (Gibson & Brown, 2009) e procurou respeitar, o mais fielmente possível a gramaticalidade própria do discurso oral. Posteriormente, o texto transcrito foi dado a ler aos respetivos participantes para confirmar o rigor da transcrição das entrevistas. Estes concordaram com as transcrições e não acrescentaram nada ao que tinha sido dito, exceto na transcrição da primeira entrevista com a professora, em que esta aproveitou para aprofundar uma ideia que ficara incompleta.

3.4.2. Entrevistas informais

As entrevistas informais surgiram espontaneamente, sem qualquer tipo de premeditação (Patton, 2002; Tuckman, 2012), normalmente depois do término da aula de Educação Física. Patton (2002, p. 342) explica que *“this approach works particularly well where the researcher can stay in the setting for some period of time so as not to be dependent on a single interview opportunity.”*

As questões colocadas relacionavam-se com acontecimentos da aula que necessitavam de uma maior exploração e compreensão e essa informação era registada nas notas de campo recolhidas. A professora mostrou-se muito recetiva a esta forma de recolha de dados e, por isso, eram muito frequentes as nossas conversas informais¹⁰. Não raras vezes, a professora ainda mesmo antes do início da aula, explicava ao investigador o que iria realizar na aula e os motivos que sustentavam essas decisões, sem que tivesse sido questionada pelo investigador. Especialmente quando ocorriam mudanças de estratégias pedagógicas, a docente explicava em detalhe os motivos dessas mudanças e o que pretendia atingir com os alunos.

¹⁰ Por este motivo não realizamos mais entrevistas formais já que as nossas questões eram respondidas de forma imediata e com detalhe por parte da professora.

3.4.3. Observação participante

Mack et al. (2005, p. 13), no início do capítulo sobre a observação participante, escreveram uma frase elucidativa sobre a importância da observação: *“what people say they believe and say that they do are often contradicted by their behavior.”* Por isso, torna-se importante aceder, através da observação, à recolha de informação que considere o carácter idiossincrático da relação pedagógica no contexto particular de ensino-aprendizagem que lhe confere significado e coerência.

A observação participante combina a participação na vida do professor e dos alunos com o distanciamento necessário e adequado à observação e recolha da informação (Fetterman, 2010). Lessard-Hébert et al. (1994, pp. 157-158) argumentam que, através da observação participante, podem ser recolhidos dois tipos de dados: “1- dados registados em notas de campo, que auxiliam a descrição da narrativa e 2- dados que o investigador anota no seu diário de bordo, que são fundamentais para a compreensão do caso pois apelam à própria subjetividade do investigador.” Os dados obtidos através da observação participante, cruzados com a análise dos dados provindos de outras fontes, permitem confrontar, comparar e compreender o significado dos pensamentos e ações tendo por referência a autenticidade dos contextos em que a informação é recolhida (Mack et al., 2005).

Na observação participante, a permanência em contacto com o meio e os respetivos atores é crucial para que se possa *“experienciar, investigar e representar a vida social e os processos sociais que têm lugar durante a pesquisa”* (Batista & Alves, 2013, p. 170). A grande preocupação do investigador será ganhar a confiança dos nativos para aceder a informações mais profundas e significativas, para construir um retrato cultural que permita aos outros compreender e apreciar essa cultura (Fetterman, 2010). Thomas et al. (2011) dizem-nos que a observação prolongada é fundamental para tornar a presença do investigador o mais “natural” possível.

Morgado (2012, p. 89) menciona que *“o facto de o investigador estar inserido na comunidade, situação ou caso que estuda, exige que confira o máximo de rigor e precisão às suas observações e tente registar de forma o mais*

fidedigna possível o que observou.” O mesmo autor ainda menciona que existem cuidados a ter, quando pretendemos utilizar a observação participante: pedir “*permissão aos membros da comunidade ou grupo onde se vai realizar o estudo*” e que os participantes no estudo saibam, exatamente, “*o que se pretende, como se vai proceder e qual o destino que vai ser dado às informações recolhidas.*” (Morgado, 2012, pp. 90-91).

No presente estudo, as observações decorreram no contexto natural das aulas. O investigador utilizou a observação participante durante a totalidade do ano letivo 2014-2015, o que incluiu também visitas de estudo, aulas lecionadas fora das instalações escolares e ainda foram observadas algumas aulas de Educação Sexual¹¹.

3.4.4. Notas de campo

A memória humana possui limitações e por isso torna-se fulcral recolher notas de campo durante a observação participante (Bryman, 2012), preservando o rigor e o detalhe da mesma (Emerson et al., 2011).

As notas de campo são um dos instrumentos mais importantes na pesquisa qualitativa. Permitem ao investigador, registar informações em qualquer local, bastando para isso um bloco de notas e caneta ou recorrer a material informático para o efeito. Devem ser detalhadas, permitindo ao investigador “organizar os dados, e conter um cariz reflexivo, que num momento posterior poderá ser desenvolvido ou complementado” (Batista & Alves, 2013). Estas providenciam registos escritos para o investigador; registos cuidadosos em delineamentos e teoria experimental podem ser explorados para revelar possíveis erros ou equívocos, ou ainda, para protocolos que permitirão descobertas importantes (Canfield, 2011).

As notas de campo foram tomadas durante as observações que foram efetuadas durante todo o ano letivo 2014-2015 e após o término das entrevistas informais que iam surgindo com a professora. Uma preocupação que nos acompanhou centrou-se em expandir as notas de campo o mais depressa

¹¹ Não foi efetuado nenhum tipo de registo nas aulas de Educação Sexual por não fazerem parte do âmbito desta investigação.

possível, de preferência no mesmo dia, para que a perda de informação fosse reduzida (Bryman, 2012; Cohen et al., 2007). Miles e Huberman (1994, p. 51) mencionam que as “...*field notes*,[...] *must be processed before they are available for analysis. Field notes must be converted into “write-ups”, either typed directly or transcribed from dictation. A write-up is an intelligible product of anyone, not just for the field-worker. It can be read, edited for accuracy, commented on, coded, and analyzed using any methods...*”.

As notas de campo foram expandidas, como foi referido, e revisitadas várias vezes para levantar e preparar questões para as entrevistas semiestruturadas e informais, para que pudéssemos compreender o fenómeno que estava a ser estudado. As notas contêm informação como onde a observação foi feita, os participantes na observação, descrição local, as interações sociais que foram visualizadas e que atividades decorreram durante a observação (Patton, 2002).

Para recolher as notas de campo, o investigador levava consigo um Tablet e registava-as recorrendo ao *software* Microsoft OneNote 2013, o que permitia uma melhor organização das notas e facilidade em revisitá-las mais tarde.

3.4.5. Métodos audiovisuais

O vídeo é considerado por Heath et al. (2010) uma tecnologia fiável que nos permite registar eventos à medida que vão ocorrendo nos seus ambientes naturais, como por exemplo, o local de trabalho, a escola ou, até mesmo, a própria casa. As gravações de vídeo são cada vez mais utilizadas para apoiar as pesquisas que examinam as atividades situadas e a organização interacional, através da qual o conhecimento, habilidades e práticas são compartilhadas e divulgadas (Heath et al., 2010).

As gravações de vídeo podem ser comparadas a um conjunto de notas de campo porém, mais eficiente que as memórias do investigador ou notas textuais (Loizos, 2003). Nas palavras de Loizos (2003, p. 149) “*o vídeo tem uma função óbvia de registo de dados sempre que algum conjunto de ações humana é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador*”. Qualquer evento pode ser alvo de registo audiovisual.

Após o investigador ter recebido todas as autorizações para proceder aos registos audiovisuais, concentrou-se em filmar aulas de avaliação, de iniciação a uma nova unidade temática e também em aulas fora das instalações escolares. Isto justificou-se pela possibilidade de se verificarem alterações nas dinâmicas e nas decisões pedagógicas, por estas aulas apresentarem características diferentes; alteração no comportamento dos alunos que exigisse adaptação por parte da professora nas suas estratégias de ensino, o que permitiria verificar a forma como a relação pedagógica se manifestaria em diferentes situações.

Depois de as filmagens serem capturadas para o computador, o investigador procedeu a uma sumarização dos episódios que ocorreram durante a aula (Shaughnessy et al., 2012).

3.5. Procedimentos de análise de dados

A análise de dados em investigação qualitativa consiste em 1- selecionar, preparar e organizar os dados (por exemplo, transcrever as entrevistas), 2- agrupar e reduzir os dados em temas através do processo de codificação e por fim, 3- representar os dados através de quadros, imagens e 4 -fundamentar interpretações e construções teóricas, atribuindo sentido aos dados. (Creswell, 2007; Thomas et al., 2011). Nas palavras de Creswell (2007) existem diferentes perspetivas de análise dos dados, no entanto, o passo central da redução de dados, nomeadamente através da codificação, é abrangido por todos.

A seleção dos dados refere-se, de acordo com Bardin (2014), à escolha dos documentos que queremos submeter a análise, formulação de hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A redução dos dados¹² refere-se à seleção, focalização, simplificação, abstração e transformação dos dados provenientes das notas de campo e transcrições das entrevistas, e que ocorre durante toda a pesquisa qualitativa (Miles & Huberman, 1994). Este processo ocorre em todas as fases da investigação, inclusive antes do início da recolha de dados, prevenindo a inflação de dados através da

¹² Quando nos referimos à redução de dados, esta não é vista em termos quantitativos. A redução de dados pode ser efetuada através da seleção e sumarização.

clarividência da estrutura conceitual, do afinamento das questões de investigação e do uso adequado dos métodos e procedimentos de recolha de dados (Miles & Huberman, 1994).

No passado, a forma mais comum de representar/mostrar os dados era através de texto. No entanto, esta forma possui uma estrutura enredada e volumosa, o que pode levar o investigador a perder-se em inferências parciais ou infundadas, comprometendo a credibilidade das conclusões do estudo. Por esta razão, Miles e Huberman (1994) recomendam o uso de tabelas, matrizes e gráficos que permitam visualizar muito mais informação num só relance, para facilitar o trabalho de comparação e interpretação.

Por fim, as interpretações e construções teóricas são definidas como “o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica” (Mozzato & Grzybovski, 2011, p. 735). Elas, por sua vez, têm que ser sustentadas num escrutínio criterioso da evidência relevante, não se deixando contaminar por leituras superficiais ou enviesadas de todos os dados recolhidos.

Para analisar os dados que suportam esta investigação, optamos pela *Grounded Theory*, como abordagem metodológica de recolha e análise dos dados. O método da *grounded theory* propõe linhas orientadoras flexíveis, mas sistemáticas, de recolha e análise de dados qualitativos para construir uma teoria fundada nos dados (Charmaz, 2006), não se quedando pela mera descrição dos eventos e fenómenos registados (Creswell, 2007). Nas palavras de Creswell (2007, p. 63), “...the development of the theory might help explain practice or provide a framework for further research”. De acordo com Graça (2013, p. 83), esta abordagem foi desenvolvida por Barney Glaser e Anselm Strauss “pela necessidade de complementar, enriquecer, tornar mais completo o processo de investigação científica”. Estes autores referem que a *Grounded Theory* procura gerar teorias a partir dos dados, teorias essas que se querem compreensíveis para os teóricos e para os práticos (Glaser & Strauss, 1967).

Para gerar teorias, os autores recomendam, e dão preferência, ao uso de “uma abordagem indutiva” (Graça, 2013, p. 84). Esta abordagem pressupõem a criação de categorias *a posteriori*, ou seja, “o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos”

(Bardin, 2014, p. 147). “*Gerar categorias implica tomar notas e escrever no texto, cabeçalhos e margens enquanto se lê o texto*” (Queirós & Graça, 2013, p. 125). Sendo uma abordagem indutiva, isso implica que não há imposição de um quadro de categorias pronto para ser aplicado na análise dos dados. Assim, pretendemos “*enriquecer a tentativa exploratória e aumentar as possibilidades de descoberta*” (Queirós & Graça, 2013, p. 124). Desta feita, esta investigação parte de uma premissa indutiva explorando as categorias que vão emergindo da análise sistemática dos dados (Glaser & Strauss, 1967), provenientes das entrevistas e notas de campo e que não prevê a separação temporal mas sim, a interação entre as fases de recolha e análise dos dados (Graça, 2013). Graça (2013, p. 94) ainda nos elucida que, na *grounded theory*, a recolha de dados tem “*uma ligação íntima e interativa com a análise de dados*”.

O processo de análise dos dados desenrolou-se utilizando diversos procedimentos da codificação. Este processo é “*usado para analisar os dados colhidos com o objetivo de elaborar uma teoria enraizada*” (Flick, 2005, p. 180). A codificação significa “*...categorizing segments of data with a short name that simultaneously summarizes and accounts for each piece of data*” (Charmaz, 2006, p. 43). Dito de outro modo, trata-se de “*...analytic processes through which data are fractured, conceptualized, and integrated to form theory*” (Strauss & Corbin, 1998, p. 3). No caso presente, a codificação dos dados foi efetuada através da identificação da presença do índice (palavra, tema, personagem) e não pela frequência da sua aparição.

Recorrendo ao pensamento de Flick (2005), podemos distinguir vários procedimentos de codificação dos dados: a codificação aberta, a codificação axial e a codificação seletiva, que correspondem a diferentes ciclos de codificação que se distinguem pelo nível de abstração. Nesta investigação, numa primeira fase, recorreremos à codificação aberta. Esta é definida como um “*...analytic process through which concepts are identified and their properties and dimensions are discovered in data.*” (Strauss & Corbin, 1998, p. 101). Nesta fase, existe uma preocupação em desenvolver conceitos, mas sem categorias predefinidas. De acordo com Flick (2005, p. 181), “*as expressões são classificadas por unidades de significados (palavras ou curtas sequências de*

palavras), a fim de lhes anexar anotações”. A codificação aberta decorreu de uma comparação constante dos dados obtidos através das notas de campo, entrevistas semiestruturadas e de grupo focal, o que nos permitiu “*uma compreensão mais profunda do texto*” (Flick, 2005, p. 181) e discriminar e diferenciar as categorias, através da examinação das diferenças e similaridades dos dados, tal como sugerem Stauss e Corbin (1998).

Após uma leitura atenta das transcrições das entrevistas semiestruturadas e de grupo focal e notas de campo, e depois de confirmadas pelos participantes¹³, a análise do conteúdo foi sendo feita à medida que introduzíamos no programa informático de análise qualitativa MAXQDA 11. Começamos por introduzir as notas de campo, que nos deram pistas para colocar questões à professora (entrevistas formais ou informais) e mais tarde, levantaram questões que foram colocadas aos alunos na entrevista de grupo focal. À medida que analisávamos as transcrições das entrevistas da professora, levantavam-se outras questões que tivemos necessidade de aprofundar em outras entrevistas e na entrevista de grupo focal realizada aos alunos. Estas foram analisadas linha a linha, retirando-a da corrente do texto dado que “*permite olhá-la de uma maneira diferente*” (Graça, 2013, p. 98). Após o processo de codificação aberta, verificamos a proliferação de códigos que foram posteriormente agrupados, revistos, ou eventualmente descartados, em busca dum todo coerente (Charmaz, 2006), através da codificação axial. Com o passo da codificação axial, pretendemos “*apurar e diferenciar as categorias resultantes da codificação aberta*” (Flick, 2005, p. 184). Este processo, de acordo com Charmaz (2006, p. 60), “*...relates categories to subcategories, specifies the properties and dimensions of a category, and reassembles the data you have fractured during initial coding to give coherence to the emerging analysis*”. Foi nesta fase que testamos o ajustamento das categorias e subcategorias relativamente aos dados e, deste processo, resultou o quadro de categorias e subcategorias que apresentamos no Quadro 1. Este quadro emergiu da análise dos dados, isto é, as categorias e subcategorias surgiram *a posteriori*.

¹³ A professora validou as entrevistas e a entrevista de grupo focal foi aprovada pelos alunos que compuseram o grupo de trabalho.

Quadro 1: Quadro de categorias e subcategorias utilizadas na análise de conteúdo

Categories	Subcategorias	Descrição		
Relação Pedagógica	Ajuda	De que forma emergem situações de tutoria, orientação, apoio e cooperação ao aluno.		
	Afeto	De que forma surgem os vínculos afetivos e emocionais		
	Conflito	Origem do conflito	O que esteve na origem do conflito	
		Resolução do conflito	De que forma o conflito foi resolvido	
	Autoridade	Avaliação	De que forma a avaliação se desenvolveu ao longo do ano letivo	
		Seleção do conteúdo	Quem é responsável pela seleção do conteúdo a ser abordado	
		Regulação da ordem	Rotinas estabelecidas	De que forma foram estabelecidas rotinas na sala de aula
			Anima e gere aprendizagens	Gestão da aula
		Instrução		Quem inicia o processo de comunicação durante as tarefas de aprendizagem
		Apresentação das tarefas		De que forma são apresentadas as tarefas aos alunos
Ritmo da aprendizagem		Quem controla o início e o fim das atividades		
Progressão nas tarefas	Quem é responsável pela progressão das tarefas			
Padrões de envolvimento	De que modo os alunos estão organizados			
Relações interpessoais	De que forma são fomentadas e construídas as relações interpessoais			
Decisões Pedagógicas/ Estratégias	Conceções	Professor	De que forma o participante percebe a profissão de professor	
		Educação Física	De que forma percebe a disciplina de Educação Física	
		Aula de Educação Física	Características das aulas	Que características, o participante, imprime nas suas aulas
			Estratégias prioritizadas	Que estratégias são prioritizadas pelo docente
	Abordagens	Centradas no professor	Com que propósitos surgem as diferentes abordagens protagonizadas pelo professor	
		Centradas no aluno		
	Estilos de Ensino	Estilo recíproco	De que forma emerge o recurso ao estilo recíproco e com que objetivo	
	Modelos de Ensino	Modelo de Instrução Direta	Com que objetivos recorreu-se ao modelo de instrução direta e em que momentos	
Aprendizagem cooperativa		Com que objetivos recorreu-se à aprendizagem cooperativa e em que momentos		
Modelo de Educação Desportiva		Com que objetivos recorreu-se ao modelo de educação desportiva e em que momentos		
Fatores Externos	Clima	De que forma o clima influencia as estratégias protagonizadas pelo docente		
	Materiais disponíveis		De que forma os materiais disponíveis influenciam as estratégias do professor	
	Espaços	Espaços atribuídos	De que forma os espaços atribuídos influenciam as estratégias do professor	
		Espaços existentes	De que forma as infraestruturas da escola influenciam as estratégias do professor	
Alunos	Participação na aula	De que forma os diferentes papéis dos alunos emergem nas aulas ao longo do ano letivo.		
	Tarefas dos alunos dispensados	Que tarefas são atribuídas aos alunos dispensados da aula		

Para formular as relações entre as categorias e subcategorias, utilizamos o paradigma da codificação desenvolvido por Strauss e Corbin (1998). Este paradigma “compreende a análise das condições (situações e circunstâncias que formam a estrutura do fenómeno em estudo), das ações e interações (estratégias e rotinas) e das consequências para ligar as subcategorias às respetivas categorias” (Graça, 2013, p. 100). Com o auxílio do paradigma da codificação estabelecemos relações entre as categorias e subcategorias que podemos observar na Figura 2, em que foram identificadas 1- as condições causais; 2- os fenómenos; 3- o contexto; 4- as condições intervenientes; 5- as estratégias de ação/interação; e 6- as consequências, esquematizadas. Estas relações compõem o paradigma proposto por Strauss e Corbin (1998).

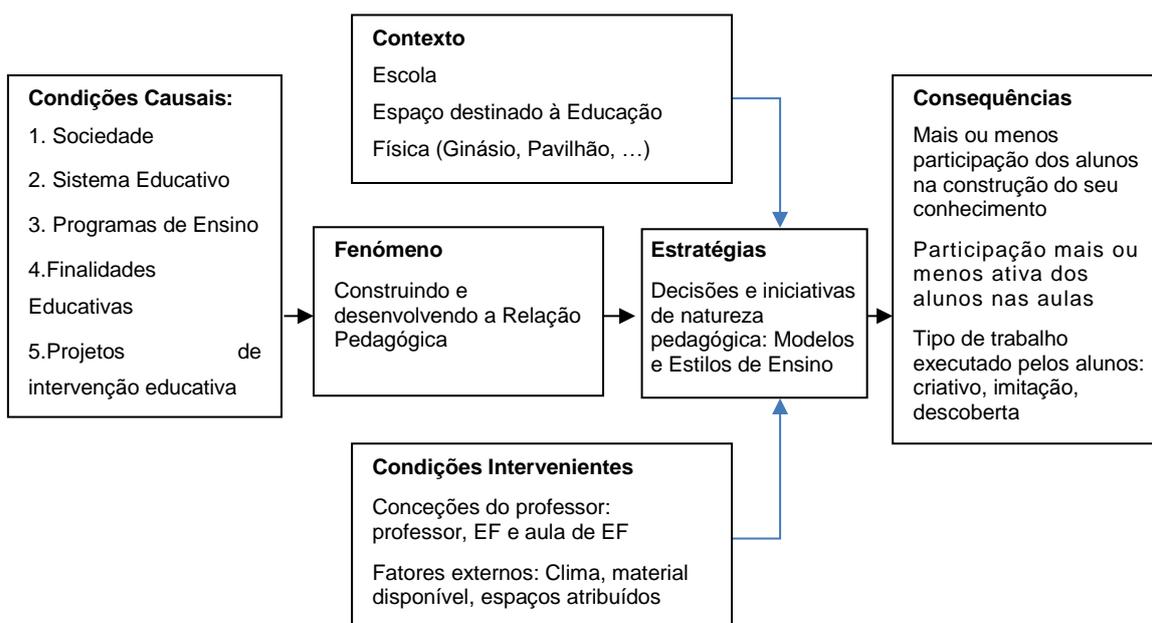


Figura 2: Codificação axial

Para finalizar o nosso processo de codificação, recorreremos à codificação seletiva. Este procedimento é definido como “*the process of integrating and refining the theory*” (Strauss & Corbin, 1998, p. 143). Este método dá continuidade à codificação axial mas num plano mais abstrato. O seu grande propósito é o de encontrar a categoria central que irá agrupar integrar todas as categorias (Flick, 2005). Com este procedimento, esquematizado na Figura 3,

conseguimos formular e elaborar a estória do caso (Flick, 2005). Apenas uma nota, a negrito destacamos a categoria central.

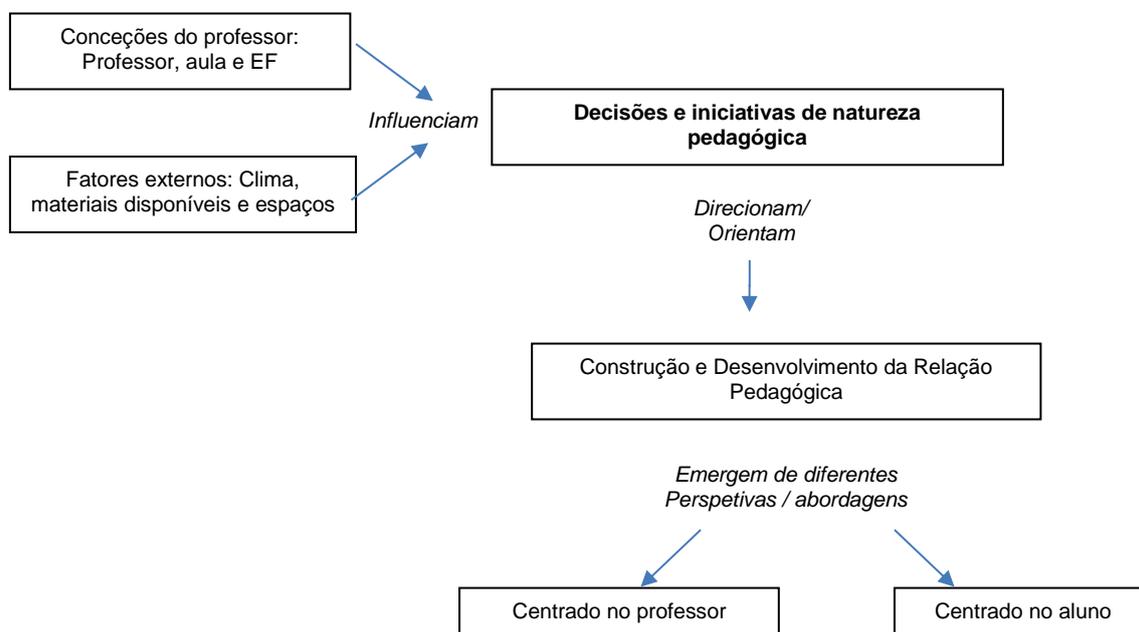


Figura 3: Codificação seletiva

O processo de codificação das entrevistas semiestruturadas, de grupo focal e das notas de campo nas suas diversas fases foi dado por concluído quando percebemos que tínhamos atingido a saturação de dados, isto é, quando “...gathering fresh data no longer sparks new theoretical insights nor reveals new properties of these core theoretical categories.” (Charmaz, 2006, p. 133). Procuramos ainda reduzir categorias soltas, procurando agrupá-las para tornar a nossa análise mais inteligível e coerente, como defende Dey (2005), imprimindo mais lógica à relação entre as categorias e subcategorias.

3.6. Medidas de credibilização metodológica¹⁴

A investigação qualitativa não procura fornecer evidências numéricas sobre a validade e fiabilidade dos dados, tal como é requerido na pesquisa

¹⁴ *Trustworthiness* é uma qualidade alcançada num estudo quando os dados recolhidos são relevantes, consistentes e confiáveis.

quantitativa. Ainda assim, isso não significa que o investigador não se preocupe em: 1- obter dados credíveis e 2- chegar a conclusões que os leitores possam confiar (Thomas et al., 2011). Esta sempre foi uma preocupação que acompanhou esta investigação, de modo a obter dados relevantes, consistentes e neutros. A observância da qualidade dos nossos dados pautou-se pelos procedimentos recomendados por Lincoln e Guba (1985):

Envolvimento prolongado no terreno: o investigador acompanhou a turma e a professora em todas as aulas e atividades relacionadas realizadas ao longo do ano letivo, o que levou a um elevado volume de dados recolhidos que permitiram conhecer as dinâmicas e métodos de trabalho e as relações que foram sendo construídas e estabelecidas entre professora e alunos. Este acompanhamento permitiu ao investigador recolher dados fiáveis e obter uma compreensão aprofundada sobre o fenómeno em estudo.

Foi necessária a construção de confiança com os participantes. A aproximação aos alunos levou algum tempo, pelo que a realização da entrevista de grupo focal foi agendada estrategicamente para o final do ano letivo. A docente mostrou uma grande abertura ao estudo e vontade de interagir com o investigador, motivo pelo qual foram realizadas menos entrevistas formais, já que em conversas informais íamos recolhendo os dados importantes para o nosso estudo.

Controlo por outros membros: as entrevistas semiestruturadas e de grupo focal foram devolvidas aos participantes para que pudessem verificar a conformidade do seu conteúdo. Os participantes não tiveram acesso às notas de campo e aos relatórios que foram desenvolvidos relativamente às filmagens das aulas. No entanto, líamos várias vezes as notas de campo e relíamos mais tarde, verificando se tínhamos uma descrição densa dos acontecimentos; de igual modo, fazíamos anotações de questões que eram colocadas mais tarde nas entrevistas informais ou formais.

Triangulação dos dados: O recurso a diversos métodos e instrumentos de recolha de dados, como sejam as entrevistas semiestruturadas, de grupo focal, notas de campo e métodos audiovisuais, foi uma estratégia que utilizamos para enriquecer e melhor fundamentar as nossas conclusões. Este procedimento

permitiu o cruzamento de informações provenientes de quatro fontes de dados independentes, para aceder a uma leitura mais descentrada, mais densa e detalhada do caso que estávamos a estudar.

Revisão por pares: os orientadores tiveram um papel fulcral no acompanhamento do processo de investigação, desde o seu início, auxiliando na construção das entrevistas semiestruturadas e de grupo focal; aconselhando e discutindo os procedimentos de análise de dados; e questionando as conclusões a que o investigador chegava para verificar se estas tinham a sustentação e suporte necessário; desafiando a lógica dos argumentos das nossas interpretações.

**CAPÍTULO IV:
APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. Olhares sobre a Docência e a Educação Física

A construção da relação pedagógica está interligada com a forma como a professora compreende 1- o que é ser professor e 2- o que é a disciplina de Educação Física. Os primeiros encontros, bem como as aulas, são estruturados em função do seu entendimento acerca dos dois aspetos acima mencionados e, por isso, entendendo o olhar da professora sobre estes pontos, torna-se mais clara a compreensão dos seus discursos, atitudes e ações durante a sua prática profissional.

Sobre ser professora

No núcleo de crenças pessoais sobre a profissão “...há duas palavras que se calhar são muito importantes: orgulho e responsabilidade.” (Professora, 1.^a Entrevista). Com isto a professora explica que sempre almejou ser docente, desde tenra idade, e que adora lidar com jovens, independentemente do escalão etário em que se encontram. Por este motivo, percebemos porque deixa transparecer uma felicidade notável no desempenho das suas tarefas, sorrindo com frequência, agindo de forma maternal, comunicando de maneira dócil e procurando contactar com os estudantes de uma forma mais próxima, deixando-os mais descontraídos para a questionar e interagir, proporcionando uma maior facilidade de interação com os alunos.

A sua postura não passou despercebida aos estudantes que durante a entrevista de grupo focal comentavam que ela: “Gosta de ser professora...” (A11, Entrevista de Grupo Focal). A sua forma de estar e de se relacionar com os estudantes permite que estes percebam que ela gosta da sua profissão e que procura fomentar um clima de aula positivo, no qual procura ouvir os alunos e tratá-los com respeito, aceitando-os tal como são.

No que diz respeito à questão da responsabilidade, a professora sublinha que: “...eu acredito que nós podemos marcar positivamente um aluno...ou negativamente” (Professora, 1.^a Entrevista). Desta forma, a professora entende que ser professor é um compromisso para com a formação e desenvolvimento

de futuros adultos e de cidadãos, “...para quem o saber representa uma mais-valia...” (Professora, 1.^a Entrevista), que terão e/ou poderão ter um papel preponderante na construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. A docente acredita que: “...nós podemos fazer a diferença a esse nível.” (Professora, 1.^a Entrevista).

Analisando as palavras da docente compreendemos que esta possui brio e honra em pertencer à classe profissional dos professores. Esta também entende que esta classe profissional pode ser propulsora de mudanças sociais, já que atuam sobre os estudantes e, por isso, são muitas vezes observados como um exemplo a ser seguido. Os alunos, deste ponto de vista, podem ser influenciados quer seja de forma positiva, quer seja de forma negativa, e são estas influências que atuam sobre o seu processo de formação até à idade adulta. Dito de outro modo, um(a) docente poderá ter a capacidade de despertar o interesse natural do jovem para uma determinada disciplina ou conteúdo, através das experiências positivas que consegue proporcionar ao aluno. No entanto, o inverso pode suceder, isto é, um estudante perder o interesse por uma determinada disciplina ou matéria devido a vivências traumáticas causadas pelo respetivo professor(a), o que provocará o desinteresse do estudante pela matéria de estudo em questão. Por este motivo, não é com estranheza que assistimos ao clima positivo que a docente procurava proporcionar nas suas aulas para que os alunos pudessem experienciar as atividades de uma forma agradável, fomentando o gosto pela Educação Física e pelo Desporto.

Sobre a Educação Física

No que diz respeito à Educação Física, a professora refere que o Programa Nacional da disciplina possui “...uma vertente demasiado técnica, demasiado centrada nas aprendizagens técnicas, específicas de cada uma das modalidades e... [crê] ...que não há tempo para o fazer...” (Professora, 1.^a Entrevista). Face ao ponto de vista da docente, esta analisa que a Educação Física mantém uma perspetiva muito tecnicista, voltada para a aprendizagem das modalidades, de uma forma muito semelhante ao treino desportivo que se

realiza nos clubes. A sua observação vai mais além e esta explica que a disciplina é mais abrangente e que não se está a dar a devida atenção à sua importância social, isto é, qual o papel da Educação Física para o aluno:

“E, portanto, eu acho que o programa de educação física tem de ser uma coisa muito mais abrangente em termos daquilo que é a sua importância social, do que eu estar focada na forma como o aluno tecnicamente faz determinado exercício ou taticamente faz determinado exercício.” (Professora, 1.^a Entrevista).

Na realidade, parece-nos que o que a docente procura esclarecer é que a Educação Física não se resume às aprendizagens das técnicas e ao aprimoramento tático de jogo nas diversas modalidades, porquanto na sua perspectiva, esta desempenha um papel importante do ponto de vista da formação de cidadãos:

“...eu penso que a educação física tem...é uma disciplina...o grande prazer que eu tenho na educação física porque eu acho que é uma disciplina de uma globalidade fantástica. E se calhar aquilo que menos interessa na educação física é a parte mais...aquilo que se pode considerar mais da disciplina...se calhar nesta perspectiva de formação de cidadãos, se calhar é aquilo que menos interessa na educação física...” (Professora, 1.^a Entrevista).

No entanto, frisamos que a professora não nega a importância da aprendizagem das técnicas referentes a cada modalidade que é lecionada, apenas explana que este não deveria ser o foco primário da disciplina, na medida em que *“...aqueles alunos que são mesmo muito bons nos desportos coletivos são porque jogam fora...”* (Professora, 1.^a Entrevista); sendo implícito que esta entende que, somente com o número de horas disponíveis para a Educação Física, não é possível abordar todos os conteúdos e tornar os alunos capazes de altas prestações motoras nas modalidades abordadas. Por este motivo, esta acredita que a Educação Física deveria valorizar mais as questões da educação para a saúde e procurar ilustrar as potencialidades dos jogos desportivos coletivos na relação com o outro.

“A minha apresentação da disciplina foca-se muito, por aquilo...pelos benefícios que a disciplina tem para eles enquanto cidadãos, pelo respeito que...pela necessidade de quando trabalhamos em grupo...respeitar o espaço daqueles que são mais capazes e daqueles que são menos capazes, pela importância da solidariedade entre eles em todos esses momentos. Portanto, essencialmente o meu enfoque, normalmente, na apresentação da disciplina vai muito por aí” (Professora, 2.^a Entrevista).

Destacando, de igual forma, a importância da Educação Física ao nível:

“...da saúde, ao nível do bem-estar deles, bem-estar físico e bem-estar mental, a importância que a disciplina tem, ou melhor, que os conteúdos que a disciplina aborda...o que é que está para além de imediato nesses conteúdos...” (Professora, 2.^a Entrevista).

À medida que o investigador foi observando as aulas, durante o ano letivo, constatou que, de facto a docente atribuía uma importância “utilitária” ou *instrumental* à disciplina de Educação Física, isto é, procurava que os alunos compreendessem de que forma os conhecimentos e conteúdos aprendidos através desta podem ser relevantes no presente e na sua vida futura, enquanto adultos e cidadãos conhecedores da cultura desportiva. Destacamos uma passagem, retirada de uma aula no início do ano letivo, em concreto na aula do dia 7 de outubro em que registamos uma nítida preocupação com a aptidão física dos alunos, o que provocou a necessidade de questionar a docente sobre esta temática:

“Como forma de compreenderem o que significam os resultados do fitnessgram, foram mostrados gráficos e a professora tentou explicar aos alunos e auxiliá-los a perceberem o seu estado físico através de um olhar crítico, sob as diversas formas utilizadas para avaliar a aptidão física. Os alunos, de forma individual ou coletiva, reuniam-se com a docente e esta explicava os resultados utilizando as tabelas e os gráficos.” (Nota de Campo, dia 7 de outubro de 2014).

Desta feita, durante a nossa primeira entrevista, que ocorreu no dia 23 de outubro, a professora foi questionada sobre os aspetos da Educação Física que,

esta acredita que sejam fulcrais para os estudantes. A docente destaca os três eixos fundamentais de importância que atribui à disciplina:

*“...as questões da **aptidão física**...se calhar, mas interessa-me as questões da educação para a saúde, interessa-me que os alunos percebam que se forem mais ativos fisicamente nesta altura, se tiverem alguns cuidados em termos de alimentação, em termos de hábitos mais saudáveis, repouso, não fumar, não consumir bebidas alcoólicas, todas estas situações, no fundo, estão a carregar a bateria...”* (Professora, 1.^a Entrevista).

*“...quando eu falo do **movimento**, volto a dizer que se calhar o que me interessa mais é, para além do movimento, da agilidade, da coordenação, etc., é toda esta parte que está por trás. Porque é que nós nos dispomos a ir duas vezes por semana ao treino, mas passamos um fim-de-semana em frente à playstation, ou em frente à televisão em casa. Não é? Quer dizer, voltamos outra vez a relacionar as questões da educação para a saúde, não é?...”* (Professora, 1.^a Entrevista).

*“**O jogo** com toda a sua parte lúdica, toda a sua parte técnica, toda a sua parte tática, mas também com toda a sua parte das relações interpessoais. E daquilo que é importante para a vida, as questões da tomada de decisão [...]. A questão de nós nos conseguirmos trabalhar em conjunto com um colega, que até pode ser muito mais fraco do que eu, mas vamos trabalhar em conjunto na mesma equipa, para o mesmo objetivo, a questão do respeito pelos outros, a questão da ética no desporto, tudo isto para mim faz parte deste eixo dos jogos.”* (Professora, 1.^a Entrevista).

Quando a docente menciona a componente do jogo, não mostra uma preocupação primordial para com o desenvolvimento das técnicas inerentes a cada modalidade e, de alguma forma, refere que esse não é o seu principal foco na disciplina. Assim, procura centrar-se nas questões da educação para a saúde, promover a importância do movimento e retirar dos jogos desportivos coletivos as características mais importantes para o futuro dos estudantes, como a importância do trabalho de equipa e a tomada de decisão, ou seja, premiando a compreensão dos alunos sobre a utilidade da Educação Física para o seu quotidiano.

4.2. Os Primeiros Encontros: O Início da Relação Pedagógica

A relação pedagógica apesar da sua especificidade que lhe confere características próprias e que a distinguem dos outros tipos de relação, não deixa de ser um enlace entre pessoas, neste caso entre professor(a) e alunos. E como qualquer relação, desenvolve-se e modifica-se ao longo do tempo, desencadeando e adquirindo novos contornos.

Os primeiros encontros entre professores e estudantes, que na realidade são o início da construção da relação pedagógica, são alicerçados na sua concepção sobre o que é ser professor e no seu entendimento sobre o que é a Educação Física, que expusemos anteriormente. São momentos com uma importância fundamental na construção e desenvolvimento da relação pedagógica pois, são nestes que o(a) professor(a) apresenta os conteúdos programáticos que vão ser alvo de estudo por parte da turma; que estabelece e explica as regras de funcionamento da sala de aula; que contacta com aqueles alunos pela primeira vez; e que esclarece os objetivos que procura alcançar.

Desta forma, partindo da nossa formulação de que os primeiros encontros são fundamentais na construção da relação pedagógica, é importante verificar de que modo decorreram os primeiros encontros entre estes atores.

Enquanto diretora de turma

O primeiro contacto entre docente e estudantes aconteceu antes do início do ano letivo, numa sessão dedicada à receção dos alunos, já que esta acumulava a função de diretora de turma. Refere-se, para o efeito, que o investigador não esteve presente nesta sessão, no entanto, esta questão, devido à sua pertinência, mereceu atenção de nossa parte, aquando da realização da primeira entrevista efetuada com a professora.

Durante a sessão de receção aos estudantes, a docente recorreu a vários exercícios de dinâmica de grupo. Não obstante dos vários exercícios de dinâmicas de grupo utilizados durante a receção aos estudantes, este é o único ao qual ela atribui um maior destaque devido à sua especificidade:

“Portanto, é uma corda enorme que todos seguram e todos movimentam e vão movimentando à vez, quando movimentam a corda, o objetivo é que os outros

sintam e..., sentiram de facto, que a corda se mexe, pronto. Portanto, é um bocadinho uma linguagem metafórica, é um bocadinho eles perceberem que todas as ações que eles fazem dentro de uma sala de aula são feitas por eles mas sentidas por todos¹⁵ (Professora, 2.^a entrevista).

Antes da indispensável apresentação do regulamento interno, do projeto educativo da escola, explicar o funcionamento do curso que estão a frequentar, todas as dinâmicas e procedimentos inerentes à instituição escolar que frequentam, para que os alunos se familiarizem com a organização e funcionamento da mesma; a professora recorre a estas atividades de dinâmicas de grupo com o propósito de colocar os alunos à vontade, sendo relevante constatar que dezassete destes vieram transferidos de outras instituições escolares e que, por isso, não estavam familiarizados com esta nova escola, pares e professores.

Este exercício, em concreto, não teve apenas a intenção de proporcionar aos estudantes um ambiente mais descontraído, facilitando a sua adaptação à nova instituição, colegas e professora, ou ainda, de estimular o primeiro contacto, já que este possui *“uma importância afetiva”* e de causar *“boas impressões”* (Professora, 1.^a Entrevista), mas também de promover o respeito entre os alunos e de os fazer compreender que estes são, de igual forma, responsáveis pelo bom funcionamento das aulas. Estas ações não são despropositadas e sem impacto para a construção da relação pedagógica, porquanto a docente procura transmitir uma mensagem de que o ambiente de trabalho que se obtém na sala de aula é algo que é criado e de responsabilidade bilateral, tanto do professor como do aluno.

Desta feita, atendendo à importância do primeiro encontro e das primeiras impressões que se estabelecem, a professora procurou adotar uma postura mais sociável e comunicativa com os estudantes, promovendo a obtenção de reações de maior naturalidade por parte deles, retirando algum formalismo à situação em que se encontravam. O que se traduz na refutação do provérbio antigo que expõe: *“Don’t smile until Christmas”* no qual os docentes eram encorajados a

¹⁵ *“O falar é a corda, ou seja, o conversar compulsivamente na sala de aula perturba os outros”* (Professora, 1.^a entrevista).

iniciar o ano letivo de uma forma estrita e mantendo uma postura pouco convidativa para com os alunos, na medida em que se entendia que essa seria a melhor forma de os manter disciplinados e concentrados na obtenção de resultados académicos, de algum modo, receando o professor.

A docente com estas atividades iniciais, mais convidativas, com o propósito de realizar uma transferência da atividade de dinâmica de grupo para a sala de aula, em que os estudantes se apercebem que toda a sua inércia irá perturbar os outros colegas e irá influenciar o ambiente da sala de aula, bem como a qualidade da aprendizagem de todos, demonstra a sua vontade de se relacionar com a turma, de proporcionar um ambiente de aprendizagem positivo para todos e, não menos importante, de comunicar que é uma pessoa acessível, na qual os estudantes podem confiar. Logo, facilitando o seu trabalho quando esta procura fomentar o respeito e a colaboração de todos para algo que irão construir juntos ao longo do ano letivo.

Enquanto professora de Educação Física

O contacto seguinte já ocorreu numa situação em que a docente desempenhava o papel de professora de Educação Física. Neste, foram apresentados os conteúdos programáticos e o regulamento de Educação Física. No entanto, sobre este aspeto, o que interessou verdadeiramente ao investigador foi perceber que foco é atribuído pela docente à disciplina e aos conteúdos que seriam abordados ao longo do ano letivo.

Quando questionada sobre o foco que atribuiu à Educação Física, a docente explica que procura que as suas aulas de Educação Física sejam direcionadas para as questões da educação para a saúde, da aptidão física e, mais importante, que os alunos compreendam a importância dos saberes transmitidos pela disciplina para o seu futuro, isto é, a relevância em se manterem ativos durante toda a vida. Por outras palavras, a docente apresentou a disciplina mostrando aos estudantes aquilo que esta traz de ímpar para a sua formação, mostrando a sua perspetiva “utilitária”, de valorização dos objetivos de formação pessoal e social, tal como podemos verificar através do seguinte excerto:

“A minha apresentação da disciplina foca-se muito, por aquilo...pelos benefícios que a disciplina tem para eles enquanto cidadãos, pelo respeito que...pela necessidade de quando trabalhamos em grupo...respeitar o espaço daqueles que são mais capazes e daqueles que são menos capazes, pela importância da solidariedade entre eles em todos esses momentos.” (Professora, 2.^a Entrevista).

É importante, assim, compreender que o entendimento que a professora possui acerca da profissão e da disciplina influencia a construção da relação pedagógica, já que é no eixo epistemológico que esta se estabelece como uma relação com características singulares. Do ponto de vista epistemológico, percebemos que o tipo de relação pedagógica que é construída entre professor e alunos começa com a percepção sobre o que é ser professor e quais os objetivos da disciplina, neste caso da Educação Física. Isto quer dizer que em função destes aspetos, iremos observar diferentes manifestações das aulas que são lecionadas e a diversas formas de atingir objetivos pedagógicos, por este motivo, postulamos que os primeiros encontros têm uma importância fundamental na construção da relação pedagógica.

Nos próximos pontos, iremos abordar a forma como as dimensões da relação pedagógica se articularam e como esta se foi desenvolvendo ao longo do ano letivo.

4.3. A Relação Pedagógica e suas Dimensões

A relação pedagógica é uma relação estabelecida entre docente e estudantes com o propósito de atingir objetivos educativos que estão plasmados nos programas nacionais da disciplina, neste caso da Educação Física. Esta relação é composta por quatro dimensões: a dimensão da autoridade, a dimensão do afeto, a dimensão da ajuda e a dimensão do conflito. O modo como estas se articulam e se condicionam irá permitir a construção e desenvolvimento de uma relação pedagógica com características singulares.

4.3.1. A Dimensão da Autoridade

A dimensão da autoridade, que se afirma através das relações de poder que ocorrem na sala de aula, é considerada no nosso quadro teórico como sendo central na análise de qualquer relação pedagógica, isto porque é uma relação com características assimétricas independentemente das atividades e abordagens pedagógicas perfilhadas pelo professor. Deste modo, procuraremos elucidar que contornos esta dimensão teve ao longo do ano letivo e demonstrar a afirmação que postula que esta é uma dimensão nuclear da relação pedagógica. A referida dimensão expressa-se através da seleção da matéria de ensino; da avaliação e respetivos critérios de êxito; e pela forma como se gerem as situações de aprendizagem e relações no grupo, ou seja, a apropriação do saber e exercício do poder.

A Seleção da Matéria de Ensino

Um dos pontos principais utilizados para analisar a dimensão da autoridade é a seleção da matéria de ensino, isto é, quem a selecionou e que legitimidade possuía para o fazer. Mais do que isso, é importante que se compreenda o papel dos alunos e da professora na tomada de decisões relacionadas com os conteúdos a serem lecionados, ou seja, a responsabilidade de cada interveniente na escolha do conteúdo das aprendizagens.

Através do nosso acompanhamento e observações ao longo do ano letivo atentamos que a docente foi a responsável pela seleção dos conteúdos a serem abordados nas aulas. A matéria de ensino selecionada e abordada ao longo do ano letivo prendeu-se com as seguintes modalidades: Atletismo – Técnica de Corrida; Atletismo – Lançamento do Peso; Atletismo – Barreiras; Atletismo – Estafetas; Basquetebol; Badminton (singular e pares); Andebol; Ginástica Acrobática; Orientação – Pedestre; e Voleibol. Apesar de não ser uma modalidade, foram também realizados testes da bateria do Fitnessgram, que assentam na avaliação das componentes físicas.

Como explanamos, os estudantes não intervieram na escolha dos conteúdos programáticos da disciplina de Educação Física. Esta não foi uma

decisão tomada pela docente, pois as diretrizes provenientes dos programas nacionais da disciplina assim o ditam, tal como, esta explica numa das entrevistas realizadas:

“No 10.º ano eles não têm, digamos assim, hipótese de intervir na construção do currículo...” (Professora, 2.ª Entrevista).

Os estudantes do 10.º ano de escolaridade não têm legitimidade para intervirem na seleção de modalidades e conteúdos, porquanto o programa nacional de Educação Física para o Ensino Secundário explana que *“no 10.º ano interessa consolidar e, eventualmente, completar a formação diversificada do ensino básico¹⁶”*. Isto pretende enaltecer que a relação pedagógica sofre influências das normativas e diretrizes provenientes de entidades superiores à escola e, naturalmente, ao professor. Por outras palavras, o eixo político-ideológico toma decisões que poderão influenciar a forma como a dimensão da autoridade vai definir-se. No entanto, a docente ressalva que os estudantes:

“...a partir do 11.º e 12.º ano [...] eles têm de fazer escolhas mediante determinados blocos de matéria, não é?”¹⁷ (Professora, 2.ª Entrevista).

Apesar de os alunos não possuírem legitimação para poderem escolher as modalidades que desejariam que fossem abordadas nas aulas de Educação Física, no início do ano letivo, a professora permitiu que os estudantes optassem por desportos, considerados alternativos pelo programa nacional de Educação Física do 10.º ano, e que seriam abordados em momentos pontuais. Referimo-nos às duas aulas de surf/ bodyboard¹⁸ e à aula de judo¹⁹. Cada uma destas atividades ocorreu num período letivo de aulas e foram escolhidas pelos estudantes. A primeira aula de surf ocorreu no início do primeiro período; a aula

¹⁶ Ver Programa Nacional de Educação Física do Ensino Secundário, página 16.

¹⁷ Podem optar pelas seguintes matérias: duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes.

¹⁸ A docente planeava uma aula de remo em detrimento da última aula de surf/bodyboard.

¹⁹ Apenas uma breve nota referindo que a docente não lecionou nenhuma das atividades que foram experimentadas pelos estudantes. Essa responsabilidade ficou a cargo dos professores das respetivas modalidades.

de judo decorreu no segundo período; e a aula de bodyboard/ surf teve lugar no último dia de aulas do terceiro período.

“E foi também dito, na altura, que para além daquilo que é o programa, a planificação oficial, chamemos-lhe assim, que iria haver abertura para experimentação de outras modalidades, que não as que fazem parte do programa para o 10.º ano, momentos pontuais em que era dado aos alunos possibilidade de vivenciar outro tipo de modalidades que não podem ser praticadas na escola, e são as tais situações...a tal situação do surf no primeiro período, do judo no segundo e, em princípio, do remo no terceiro período.” (Professora, 2.^a Entrevista).

Desta forma, os estudantes tiveram a oportunidade de intervir na seleção de conteúdos do seu interesse e de explorar modalidades que dificilmente seriam abordadas em ambiente escolar. Aqui, conseguimos perceber que os alunos tiveram um papel ativo na escolha desses blocos de matéria, isto porque a docente podia ter efetuado uma seleção de modalidades diferentes e alternativas, sem que os estudantes pudessem estar envolvidos nesse procedimento. Ou seja, estas atividades adquirem uma relevância maior porque foram escolhidas pelos estudantes e não pelas suas características de modalidades alternativas, que estão presentes no Programa Nacional de Educação Física, e que podem ser exploradas pelo professor de Educação Física.

Por esta razão, admitimos que seria importante que os estudantes desta turma nos relatassem o que pensam sobre a oportunidade que tiveram de escolher as modalidades que seriam experimentadas em momentos esporádicos e, se no passado, tinham tido momentos semelhantes com outros professores de Educação Física. Os alunos mostraram-se surpresos com a atitude da professora, porquanto nunca tinham tido uma experiência semelhante no passado.

“E pergunta-nos, por exemplo, no surf, nunca me perguntaram se eu...se havia alguma coisa que eu queria experimentar.” (A17, Entrevista de Grupo Focal).

“E logo no início do ano perguntou-nos logo que desportos...que modalidades é que íamos fazer...por exemplo quando dissemos surf, snowboard o Manuel, por exemplo e judo, ela perguntou logo o que queríamos fazer...assim coisas diferentes.” (A13, Entrevista de Grupo Focal).

Analisando o discurso dos estudantes, compreendemos que foi uma iniciativa muito valorizada pela turma. Para além de ser uma situação nova, os estudantes sentiram que possuíam voz sobre as matérias de ensino que mais lhes interessavam. E ainda, denotou-se uma modificação, mesmo que momentânea, no papel do aluno e da professora. Esta passou a ouvir o que a turma lhe solicitava e os estudantes tomavam decisões que iriam proporcionar a experimentação de outras modalidades. No entanto, vale a pena ressaltar que, coube à docente a análise da viabilidade e aprovação da execução de cada atividade. Ou seja, em nenhum momento a relação entre estes dois atores deixou de ser assimétrica, nem correspondeu a uma perda de poder por parte da professora.

Saber, Poder e Papéis Desempenhados

A relação entre a apropriação do saber por parte dos alunos e o exercício do poder na sala de aula irá levar-nos à compreensão da forma como a dimensão da autoridade se manifestou durante o ano letivo. Como foi referido, anteriormente, independentemente do tipo de relação pedagógica que estamos a analisar, esta será sempre de carácter assimétrico, porque o professor ensina matérias às quais lhe foi conferido um estatuto de utilidade social e que devem ser passadas de geração em geração, independentemente da vontade dos estudantes. Por outras palavras, a Educação Física, ou qualquer outra disciplina, são ensinadas porque dotam os mais novos de um património cultural determinado e com o valor necessário, que a sociedade entende que deve ser passado para as gerações mais novas.

Para o efeito, a transmissão desse património cultural pode ocorrer de várias formas. O docente pode adotar estratégias centradas no professor ou centradas no aluno, em função da sua conceção sobre o papel e o estatuto dos

professores e dos estudantes, o modo como entende a relação entre o saber e o sujeito, e os objetivos que pretende alcançar. Desta forma, neste capítulo, iremos procurar ilustrar situações que mostrem de que maneira a docente conduziu as suas aulas ao longo do ano e compreender o seu papel no decorrer da sua prática, em consonância com a natureza das decisões pedagógicas, objetivando um entendimento sobre o desenvolvimento da dimensão da autoridade. É importante ainda referir que iremos descrever vários episódios, procurando mostrar a evolução desta mesma dimensão da relação pedagógica, porquanto é errado analisá-la através da descrição de uma única situação.

A primeira descrição que apresentamos relaciona-se com a realização das provas físicas da bateria de testes do Fitnessgram. Estas provas foram o primeiro conteúdo a ser abordado no início do primeiro período. Iniciar o ano letivo com este tipo de atividades não é do agrado da professora, no entanto, o espaço que lhe tinha sido atribuído permitia que este bloco de matéria fosse abordado com mais facilidade e com menos desconcentração por parte dos alunos. Conforme explicou ao investigador, prefere iniciar o ano escolar lecionando desportos coletivos, pelas vantagens que lhes reconhece:

“As relações interpessoais entre os alunos, o trabalho de equipa...é o eles...é o trabalho de equipa mesmo, aliás para mim os desportos coletivos valem por isso, valem pelas relações que conseguem estabelecer, estão todos a lutar para o mesmo objetivo...é aquele que eles querem...têm de se ajudar uns aos outros...”
(Professora, 1.^a Entrevista).

“E é por isso que eu gosto de começar com os jogos desportivos coletivos, e não consegui porque entre a gestão do currículo e a gestão dos espaços...”
(Professora, 1.^a Entrevista).

Como grande parte dos estudantes da turma eram provenientes de outras instituições (dezassete destes) e de outras classes, parece-nos pertinente que a docente opte por iniciar o ano letivo lecionando desportos coletivos. Estes procuram que a equipa alcance os mesmos objetivos, estabelecendo e promovendo as relações entre os participantes, logo potenciando o contacto entre os estudantes que até se desconheciam. No entanto, essa opção não pôde

ser concretizada porque o espaço que lhe tinha sido atribuído não o permitia, revelando-se uma condicionante que influenciou o trabalho que a docente pretendia desenvolver.

Assim, no decorrer das aulas relacionadas com esta atividade,²⁰ verificamos que os processos de comunicação eram iniciados pela docente. Mais do que isso, atentamos que a sua instrução era caracterizada por ser bastante fluída, clara e minuciosa. Pudemos constatar, na apresentação de cada teste físico, que a docente explicava a sua execução, bem como as componentes críticas, para que estes fossem realizados de forma correta, tornando a sua instrução mais detalhada e pormenorizada e a compreensão do exercício clara para os estudantes. Pela natureza e tipologia de tarefa, a professora adotou uma postura mais controladora sobre os alunos e um enfoque maior no cumprimento das componentes críticas de cada teste. Isto justifica-se pelos standards que cada teste comporta; ou seja, existem critérios que devem ser cumpridos para que o mesmo seja válido, de forma a analisar a aptidão física dos alunos corretamente. Os estudantes, durante a realização das provas da bateria de testes do Fitnessgram, não tiveram um papel ativo e, claramente, estávamos na presença de abordagens centradas no professor, em que é este que controla todo o funcionamento e gestão da aula, colocando o estudante num papel de mero recetor e executor.

Este conjunto de testes físicos decorreram durante as primeiras três aulas de cinquenta minutos do primeiro período. Assim, à medida que nos aproximávamos da última aula dedicada a este bloco de matéria, apercebemo-nos que os alunos estavam mais impacientes, menos concentrados nas tarefas, e isso traduzia-se em mais conversas paralelas e conflitos. Desta forma, a última aula teve um ritmo mais acelerado²¹, por dois motivos: em primeiro lugar, a docente não queria despender mais tempo com esta tarefa e, em segundo lugar, tendo em conta que na semana seguinte iria ocorrer a primeira rotação de espaços, a docente iria ficar sem a possibilidade de ocupar o ginásio, espaço de

²⁰ Destacamos que as aulas relacionadas com a bateria de testes do fitnessgram decorreram apenas nas aulas de cinquenta minutos, ou seja, no bloco semanal mais pequeno onde a docente tinha disponível o ginásio.

²¹ Informação obtida informalmente através da professora depois do término da aula.

eleição para a realização da bateria de testes do Fitnessgram.

Na última aula dedicada a este bloco de matéria, a docente dedicou parte da mesma a explicar os resultados das provas aos alunos. Para o efeito, foram mostrados gráficos e tabelas²², que acompanharam a explicação da professora. Esta procurou que os estudantes compreendessem o seu estado físico atual através de um olhar crítico sobre os vários testes utilizados para avaliar a aptidão física. Mais tarde, na aula do dia 4 de novembro de 2014, os alunos redigiram um relatório²³ sobre os benefícios para a saúde e como poderiam desenvolver e melhorar a capacidade cardiorrespiratória, a força e resistência muscular, a flexibilidade e a composição corporal; tendo a oportunidade de elaborar um exercício que pudesse contribuir para a melhoria de cada uma das capacidades acima mencionadas.

Estas explicações da docente sobre a aptidão física dos estudantes tiveram um impacto considerável e foram bastante valorizadas por estes. Isto porque, pelos testemunhos obtidos através da Entrevista de Grupo Focal, parece-nos que foi a primeira vez que interpretaram, juntamente com um/a docente, os resultados que cada um obteve nas provas de aptidão física e que estratégias poderiam ser adotadas para melhorar a sua condição física. Estes explicam que:

“Há professores mais preocupados...ela não fez isso numa de despachar.” (A12, Entrevista de Grupo Focal).

“E ainda nos disse onde poderíamos melhorar a nossa saúde depois de sabermos os resultados dos testes.” (A13, Entrevista de Grupo Focal).

Analisando este primeiro bloco de matéria que os estudantes abordaram, constatamos que a docente teve um papel preponderante na sua condução e lecionação. Com isto queremos dizer que esta controlou todas as atividades de forma direta, com poucas intervenções ou possibilidades de intervenção por parte dos estudantes. Algo que merece atenção é o facto de os alunos na última

²² Por exemplo, tabelas que classificavam os resultados dos alunos perante zona saudável (ver anexos)

²³ Em anexo encontra-se a correção do relatório que a docente entregou aos alunos.

aula dedicada ao Fitnessgram estarem mais conversadores e mais desconcentrados, o que provavelmente aconteceu devido à sua desmotivação em relação à extensão da duração da aplicação destes testes físicos. Esta situação levou a docente a ser mais compreensiva, intervindo menos nos comportamentos desviantes que iam ocorrendo na aula, tal como damos conta num registo efetuado durante a observação da aula.

“Acreditamos que a docente interveio menos nos comportamentos desviantes por ter percebido que os alunos estavam desmotivados para este tipo de tarefa.”
(Nota de Campo, dia 7 de outubro de 2014).

Ainda assim, é interessante verificar que estes retiraram ilações positivas sobre este conjunto de testes, e isso deveu-se, certamente, à aula em que os resultados foram explicados pela docente. Aqui, os estudantes tiveram a oportunidade de colocar questões à docente e de verem as suas dúvidas esclarecidas. Mais importante, depois da explanação compreenderam a utilidade destes testes físicos; ou seja, é uma forma de terem uma análise sobre a sua capacidade física e que vias podem ser utilizadas para a melhorarem, tendo como base os resultados obtidos nos testes.

Um outro momento em que podemos analisar a dimensão da autoridade ocorreu durante a lecionação de modalidades como o Atletismo, especificamente a técnica de corrida, em que a docente se foi apercebendo que as atividades eram demasiado monótonas para o tempo letivo disponível, e que, quando prolongadas no tempo, originavam desconcentração por parte dos estudantes, levando-os a conversas paralelas e distrações. Desta forma, a apropriação do saber por parte destes não seria realizada da forma mais afincada possível, já que estes sentiriam desmotivação para as tarefas propostas. De facto, existem modalidades que os estudantes preferem mais do que outras e, por este motivo, durante o primeiro período, assistimos a alguns momentos em que a docente negociava com os alunos, pedindo-lhes colaboração nas atividades propostas e, em retorno, permitia que estes realizassem atividades da sua preferência, neste caso, estes elegeram os torneios de futebol.

Para clarificar o entendimento do leitor, iremos narrar uma situação em que os alunos tinham a possibilidade de praticarem uma modalidade do seu agrado, mesmo não constando do planeamento anual da disciplina. Durante a aprendizagem da técnica de corrida, que a docente classificou como atividade “*penosa*” e “*monótona*” para se desenrolar durante os cem minutos de aulas. Por conseguinte, procurando manter os níveis motivacionais dos estudantes, ela permitiu que os alunos realizassem um pequeno torneio de futebol durante a última parte da aula. Atentemos na justificação da professora:

“...sei que eles gostam...e a mim custou-me alguma coisa deixá-los jogar um bocado de futebol?” (Professora, 1.^a Entrevista).

“Foi uma estratégia motivacional porque eu sei que há aqui meninos que jogam futebol, é uma turma essencialmente masculina...e gostam. Hum...as estratégias motivacionais são...e isto são os “rebuçados”” (Professora, 1.^a Entrevista)

Pela nossa interpretação, associamos esta articulação de modalidades a uma negociação, pois passar ao torneio de futebol estava dependente da participação e empenho da turma na primeira parte da aula. Sobre esta situação a docente explica que:

“...na altura devo ter achado que era possível lá os garotos jogarem um bocado de futebol; e depois são manias de professor aquela estória de: fazes isto e eu depois deixo-te...é um bocadinho um vício de professor que todos temos, não é?” (Professora, 3.^a Entrevista)

Acima de tudo, estes torneios de futebol tiveram uma função motivacional, já que esta modalidade não fez parte dos conteúdos a serem abordados no 10.^o ano. O que importa, para o propósito deste capítulo, é analisar a dimensão da autoridade, pelo que, a professora poderia ter adotado uma postura firme e autoritária, não permitindo que os estudantes realizassem torneios de futebol, lecionando, exclusivamente, a modalidade em questão – o atletismo. Adotando uma postura de negociação, agindo não só pelos seus interesses pedagógicos, a docente utilizou, assim, o poder que lhe é conferido institucionalmente para manter o equilíbrio na ecologia da aula.

Considerando que os objetivos pedagógicos traçados pela docente são para ser cumpridos, esta foi uma forma de permitir que os estudantes realizassem tarefas do seu agrado, condicionados pela sua postura e desempenho durante a abordagem dos conteúdos programáticos definidos pela professora durante a primeira parte da aula. Esta condição é importante para a dimensão da autoridade na medida em que demonstra, claramente, que a docente possui um estatuto superior aos alunos devido ao seu poder legitimado, pelo que os estudantes sabem que se não cumprissem com o que foi acordado então também não receberiam a recompensa²⁴ de realizarem os torneios de futebol.

Iremos agora analisar duas situações, através das quais procuraremos dar conta da inflexão da dimensão da autoridade. A primeira ocorreu durante a lecionação da modalidade de basquetebol, em que presenciamos o uso de exercícios analíticos para abordar o lançamento na passada, já que os estudantes sentiram alguma dificuldade na realização desta técnica. Esta era necessária porque a docente procurava abordar o conteúdo da transição defesa-ataque, o que pressupunha que os estudantes finalizassem recorrendo ao referido gesto técnico. A segunda aconteceu aquando da abordagem do lançamento do peso, em que a professora optou por estratégias de ensino diretas, pelo que foi possível fornecer feedbacks corretivos imediatos e intervenção sobre os estudantes.

Numa outra ocasião, esta situação passaria despercebida, pois são situações que ocorrem com frequência nas aulas de Educação Física. No entanto, as mesmas destacaram-se, pois não era comum observar o uso de situações analíticas nas aprendizagens dos estudantes, como pudemos constatar pelas nossas observações ao longo do ano letivo. Durante a realização de um destes exercícios analíticos da técnica de lançamento na passada, foi solicitado aos alunos que verbalizassem o encadeamento do movimento para os auxiliar na consciencialização da passada:

²⁴ Salientamos que a eficácia desta estratégia depende, em grande medida, do valor que os alunos atribuem à recompensa que é oferecida pela docente.

“...direito, esquerdo, toca com o joelho na bola!” (Nota de Campo, 30 de outubro de 2014)

Os feedbacks da docente tornaram-se crescentes e o controlo do exercício mais restrito, em que os alunos não necessitavam de tomar muitas decisões. As tentativas de execução dos alunos eram supervisionadas pela docente e acompanhadas de feedbacks positivos e corretivos. Do ponto de vista da dimensão da autoridade, denota-se a transmissão de informação pré-determinada que ocorre durante uma intervenção educativa mais dirigida, em que o estudante ocupa um papel mais passivo na sua aprendizagem. Apesar de ter recorrido a formas mais analíticas de abordar determinados conteúdos programáticos, a docente assume que procura prescrever poucos exercícios analíticos, sem negar a sua importância.

“...os exercícios que são propostos aos alunos, tentar que...primeiro, propor poucos exercícios muito analíticos...” (Professora, 3.^a Entrevista).

“...apesar de reconhecer a importância deles [exercícios analíticos] para a consciencialização dos movimentos e há determinadas aulas, determinados momentos, em que realmente temos alguns exercícios...” (Professora, 3.^a Entrevista).

Devido à sua especificidade e complexidade, este tipo de conteúdos mereceu, por parte da docente, uma abordagem mais direta, prescritiva. No primeiro caso tratava-se de uma técnica necessária para abordar a transição defesa-ataque; no segundo caso, para além de ser um gesto que os estudantes revelavam um desconhecimento considerável²⁵, havia questões de segurança que imponham a necessidade de um maior controlo na execução. Naturalmente, ao nível da relação pedagógica, no que diz respeito à dimensão da autoridade, quando há necessidade em introduzir uma nova técnica ou de a aperfeiçoar, pode ser importante recorrer a exercícios analíticos, ainda que estes coloquem

²⁵ Na aula do dia 16 de outubro de 2014, a docente questionou os alunos sobre o que sabiam acerca do lançamento do peso. As respostas foram diversas e estes apresentaram confusão entre o lançamento do peso e o lançamento do martelo.

o estudante num papel mais dependente, no qual imitam um movimento pré-determinado pela cultura desportiva de uma modalidade. Deste ponto de vista, as estratégias adotadas visam a aquisição de aptidões específicas de cada modalidade através da sistematicidade estandardizada, colocando a docente no papel de protagonista das aprendizagens dos estudantes.

Como constatamos pelas descrições acima referidas, a dimensão da autoridade manifestou-se através do controlo que a docente mantinha sobre a turma e os exercícios propostos, e pela forma como dinamizava as atividades que eram propostas aos estudantes. Consideramos, ainda que, não se tratava de uma relação de autoritarismo já que permitia alguma forma de negociação entre os intervenientes e o clima da aula era bastante positivo e descontraído.

As estratégias adotadas pela professora, através das descrições efetuadas até ao momento, aproximam-se de abordagens centradas no professor. No entanto, durante determinadas aulas, em concreto as de basquetebol, foi possível observar o incentivo ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, levando-os a pensar nas decisões a tomar. Um destes exemplos ocorreu na aula do dia 23 de outubro de 2014, em que a turma abordou o basquetebol. Iremos proceder à descrição da tarefa em questão para um melhor entendimento. Os alunos estavam dispostos em duas colunas, uma tinha bola e a outra não. Quando era dada a ordem para iniciar o exercício, os primeiros elementos das colunas efetuavam passe entre si, até à chegada ao meio campo. Uma vez no meio campo, o aluno que tinha bola atacava o cesto, o colega sem bola procurava impedir a sua progressão para o mesmo.

Com o intuito de fomentar a compreensão do exercício e tomada de decisão, a professora parava o exercício que estava a ser realizado e questionava os estudantes sobre o que tinham feito de errado, o que poderiam fazer para obter outro desfecho, ou que decisão teria sido mais correta, ou até compreender porque razão estes tomaram uma determinada decisão. Durante as aulas dedicadas ao basquetebol, era usual a docente recorrer ao questionamento para que os alunos racionalizassem as tarefas que estavam a executar, e não apenas mecanizar a ação.

Esta situação não se sucedeu apenas nessa modalidade, verificamos o

mesmo quando a professora lecionou badminton de singulares. Na aula do dia 4 de dezembro de 2014, durante a realização uma sequência “lob-amorti”, a docente sentiu necessidade de parar a tarefa para questionar os alunos sobre as situações em que se utiliza *amorti* e quando se utiliza o remate. Estes responderam, com a ajuda da professora, que ia exemplificando e demonstrando diferentes situações de jogo em que se usa quer uma técnica, quer outra.

Na mesma aula, durante uma tarefa com características mais competitivas, a docente parou um dos grupos e questionou:

“Houve uma falta não assinalada. O que foi feito de errado? Os alunos, após uns momentos de reflexão, responderam que o volante não tinha ultrapassado a linha de serviço e que, por isso, era falta. A docente piscou o olho, sorriu, mostrando, claramente, agrado com a resposta dos alunos.” (Nota de Campo, 4 de dezembro de 2014).

Mais tarde, na aula do dia 22 de janeiro de 2015, dedicada ao andebol, a professora esteve num dos grupos a explicar procedimentos táticos, em concreto reportamo-nos à fixação do defensor. Para o efeito, esta questionou os alunos:

- *“O que se deve fazer quando se está em superioridade numérica?”*

Os estudantes responderam: - “Fixar o defensor!”

A docente, após escutar a resposta replicou: - “E como fazemos isso?”

Os alunos explicaram: - “Afastando os jogadores que estão a atacar”

Finalmente, a professora explicou que pelo facto de os jogadores que atacam se afastarem uns dos outros, isso iria resultar em mais espaço criado para dificultar o processo defensivo da outra equipa. (Nota de Campo, 22 de janeiro de 2015).

A docente, quando questionada sobre as vantagens em utilizar o questionamento com os alunos, responde que:

“... os ajuda a perceber a importância desta racionalização e a importância de não fazer as coisas só porque recebi a bola e tenho de fazer alguma coisa ou não recebi a bola, não é? Não mexer só por mexer, colocar aqui uma intencionalidade e uma intencionalidade com um objetivo.” (Professora, 3.^a Entrevista).

“No fundo é racionalizar um bocadinho as opções que eles tomam, não é? É mostrar-lhes que, sobretudo nos desportos coletivos, há uma componente muito grande de observação, observação do jogo...observação do jogo no sentido de observar os colegas de equipa, observar os adversários e observar as bolas e tomar as melhores decisões, e tudo isto tem de ser feito muito rapidamente, não é?” (Professora, 3.^a Entrevista).

“Não é dizer-lhes devias ter ido por aqui, acho que o caminho não é esse. Não é isso que se deve perguntar a um aluno, não é perante uma coisa que ele fez dizer-lhe: devias ter ido por aqui. Não! É perguntar-lhe porque é que foste por aqui? O que é que te levou a tomar esta decisão? E depois, um bocadinho em função da resposta que ele der, tentar perceber se realmente...tentar perceber com ele, se realmente, aquela foi a melhor opção ou se haveria outras opções...outras opções melhores.” (Professora, 3.^a Entrevista).

No que diz respeito à dimensão da autoridade, claramente, percebemos que utilizando o questionamento em determinados exercícios leva-nos a compreender o papel da professora como uma estimuladora de processos cognitivos. Nesta linha de análise, os alunos têm oportunidade de explicar as razões por trás de determinadas decisões que tomam; apelar ao seu lado produtivo já que não estão condicionados a uma única solução – a da professora; e de serem auxiliados por esta para tomarem as melhores opções em função da situação em que se encontram. Apesar de estas estratégias e abordagens de ensino acontecerem em momentos pontuais, é sensivelmente no final do primeiro período que observamos a docente a começar a adotar uma função estimuladora da tomada de decisão dos alunos e da sua participação ativa durante as aulas.

Do ponto de vista da autoridade, ainda, existe outra situação que merece o nosso destaque e tem a ver com as propostas dos estudantes para a aula. Torna-se, particularmente, interessante, já que, a participação e intervenção ativa dos alunos na aula é uma situação que nem sempre é visível, quer por receio de estes participarem, quer pela indisponibilidade do professor para ouvir as sugestões propostas pelos mesmos. Assim, durante a nossa observação, foi

possível verificar algumas situações em que os alunos sugeriram alterações nos exercícios propostos, pelo que, iremos mencionar o que ocorreu na aula do dia 25 de novembro de 2014. Nesta aula, um dos alunos propôs um exercício diferente ao que a docente tinha planeado. A professora, após uns momentos de reflexão, decidiu não aceitar a sugestão do estudante. No entanto, o destaque prende-se com o facto de esta ter sido considerado uma proposta válida, de outro modo a docente teria rejeitado a proposta de imediato, sem refletir sobre a mesma. E é interessante verificar que a professora, como autoridade da disciplina, permitiu que um estudante opinasse sobre as suas propostas. Mais tarde, na aula do dia 2 de dezembro de 2014²⁶, na mesma situação, o referido aluno lançou o repto com mesma proposta. Desta vez, após um momento de reflexão, a docente decidiu aceitar a sugestão do estudante. A professora enumerou duas razões pelas quais não aceitou o repto do aluno:

“Da primeira, não aceitei por esses dois motivos: primeiro porque me retirava um fator que eu queria ver na avaliação, segundo porque eu já tinha o grupo organizado, e já tinha feito a organização, e, portanto, era estar a desfazer uma coisa que já estava feita e íamos perder tempo e a aula era de 50 minutos.” (Professora, 2.^a Entrevista).

Quando a professora foi questionada em relação à possibilidade de um aluno poder sugerir exercícios para a sua aula, esta mencionou que:

“...eu aceito muitas vezes as sugestões dos alunos, muitas, muitas vezes...Muitas vezes...frequentemente, até.” (Professora, 2.^a Entrevista).

“Tem de haver momentos em que eles possam construir coisas e possam dar sugestões e sobretudo eles têm de sentir essa abertura.” (Professora, 2.^a Entrevista).

No seguimento da mesma temática, questionamos a docente sobre os prós e os contras em aceitar as propostas dos estudantes. Esta referiu que:

²⁶ Aula de avaliação de basquetebol.

“Portanto, eu acho que os alunos têm um papel importante na construção do processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor, digamos, perceber se aquilo que eles estão a sugerir se enquadra ou não nos objetivos da aula, que não são os objetivos do professor.” (Professora, 2.^a Entrevista).

“Se fizer sentido, mesmo que eu não tenha feito...não tenha lançado o repto a pedir sugestões, se fizer sentido não vejo porquê que ele não pode ser aceite, não é? Se não trazer grande diferença não vejo porquê que ele não possa ser aceite.” (Professora, 2.^a Entrevista).

Os alunos, durante a *Entrevista de Grupo Focal*, foram questionados sobre o que pensavam sobre a possibilidade de poderem intervir ativamente nas aulas e propor exercícios à docente. Estes mencionaram que sentem que a sua proposta é válida:

“Sentimos que é válida e que não somos simplesmente uns miúdos...” (A11, Entrevista de Grupo Focal)

“...podemos dar sugestões para melhorar ou para fazer coisas diferentes e isso é bom.” (A15, Entrevista de Grupo Focal)

“E é bom saber que ela aceita, pelo menos acha que é uma possibilidade.” (A11, Entrevista de Grupo Focal).

Quando questionados sobre a influência dessa abertura, por parte da docente, no seu empenho durante a aula, estes explicam que lhes enche de “confiança” (A17, *Entrevista de Grupo Focal*) e “à vontade” (A11, *Entrevista de Grupo Focal*) para poderem sugerir modificações e participar na aula.

Analisando a dimensão da autoridade, nestas situações, em que os estudantes podem emitir a sua opinião e fornecer sugestões à docente, isso mostra uma grande abertura de sua parte para receber as propostas e ideias dos alunos, considerando-as válidas e observando os estudantes como possuidores de um conhecimento próprio e não como tábuas rasas como se idealizava no passado na escola tradicional.

No início do segundo período, assistimos a modificações, relativamente, profundas nos papéis desempenhados, aquando a lecionação das modalidades de andebol e de ginástica acrobática, quer pela professora, quer pelos alunos²⁷. Iremos abordar as duas modalidades em conjunto, pois a forma como a dimensão da autoridade se manifestou foi semelhante. Antes de proceder à análise de alguns acontecimentos, importa frisar que a docente menciona que, independentemente das turmas que tem, realiza sempre um trabalho de natureza mais participativa dos alunos, pelo menos uma vez por ano, já que considera importante para que os alunos se tornem mais responsáveis e autónomos²⁸. A professora conclui que existem turmas, em que a execução destes projetos é mais bem-sucedida do que noutras.

“Faço com todas, resulta melhor com umas do que com outras” (Professora, 2.^a Entrevista).

“...acho que este tipo de trabalho, é um trabalho muito importante para os alunos e se eles não têm essa autonomia, têm que a ganhar. E não a ganham se não fizerem, portanto, isto é como o que nasceu primeiro se foi a galinha ou o ovo, não é?” (Professora, 2.^a Entrevista).

Depois desta breve nota, passaremos a analisar as alterações de papéis de ambos intervenientes e o seu impacto na dimensão da autoridade. No decorrer da primeira aula de andebol, que teve lugar no referido período, a docente explicou aos alunos que iria dividir a turma em três equipas. Adicionalmente, mencionou que cada clube teria um treinador²⁹, que já tinham sido selecionados previamente pela mesma, e que, para além dessas funções, os estudantes poderiam ocupar outras tarefas, em adição à de jogador, como sejam: árbitros, juizes de mesa, fotógrafos, entre outras. Após esta explanação introdutória, suspeitamos que a professora fosse utilizar o Modelo de Educação

²⁷ A avaliação de ambas modalidades realizou-se no início do terceiro período devido às condições meteorológicas

²⁸ Esta turma teve dois projetos de natureza mais participativa: andebol e ginástica acrobática.

²⁹ Os treinadores foram selecionados através de dois critérios: capacidade de cooperação e experiência na modalidade.

Desportiva ou uma adaptação do mesmo. Mais tarde, durante a aula, esta conversou com o investigador, onde esclareceu que era, efetivamente, uma adaptação ao referido modelo³⁰.

A professora estabeleceu como objetivos para esta unidade didática de andebol, o fomento de aulas diferentes, com mais empenho, participação e criatividade dos alunos, exprimindo vontade em atribuir um maior grau de autonomia aos estudantes desta turma, desta forma, expressou que o seu papel se relacionaria com o suporte dos grupos, intervindo nos mesmos e oferecendo sugestões para que pudessem melhorar o seu desempenho. Desta forma, percebemos que a docente pretendia adotar um papel de facilitadora de aprendizagens nas aulas, oferecendo suporte e apoio aos estudantes, atribuindo-lhes funções mais ativas e responsabilizando-os pelas suas intervenções.

Assim, os treinadores selecionados, tiveram como primeira função a escolha dos restantes elementos da sua equipa. A docente confidenciou ao investigador, durante a aula, que optou por atribuir a responsabilidade da seleção das equipas aos treinadores porque os estudantes conhecem-se melhor e têm de estar em grupos que gostem de trabalhar, refletindo assim, que os alunos são capazes de formar equipas que sejam equilibradas sem necessidade da sua intervenção.

Em aulas subsequentes, observamos as referidas modificações no que diz respeito às tarefas desempenhadas por professora e alunos, já que esta adotou um papel de apoio às atividades letivas. As equipas, lideradas pelos seus treinadores assumiam uma função mais ativa, propondo exercícios aos colegas, de sua iniciativa ou recorrendo ao portefólio fornecido pela professora. Enquanto os alunos estavam envolvidos nas tarefas, a docente circulava pelos grupos e oferecia sugestões para modificar as dinâmicas dos exercícios ou ainda detetando erros que estavam a ser cometidos, tal como damos conta no seguinte excerto:

³⁰ Referimos que foi por iniciativa da professora que esta nos informou, durante a aula, que estas seriam ministradas utilizando uma adaptação do Modelo de Educação Desportiva.

“...o treinador estava a exemplificar o exercício com um colega e esse estava a dar mais passos do que o que é permitido no andebol. A docente parou o exercício e questionou os alunos "quantos passos se pode dar no andebol?", frisando a resposta em seguida "três passos". Interveio, de igual forma, em algumas dinâmicas dos exercícios propostos pelos treinadores para que funcionassem melhor, por exemplo: afastando as filas ou corrigindo o número de elementos em cada fila.” (Nota de Campo, 22 de janeiro de 2015)

No entanto, devido às imposições climáticas, a lecionação do andebol enquadrada no Modelo de Educação Desportiva, sofreu bastantes alterações, já que se tornou inviável a utilização dos espaços desportivos no exterior devido à forte precipitação. Em especial, verificou-se apenas a realização de torneios esporádicos nos quais a docente manteve bastante controlo sobre as atividades³¹. Deste ponto de vista, verificamos que, a função do treinador se desvaneceu e os clubes operavam como equipas, perdendo o efeito que a professora pretendia alcançar com a utilização do Modelo de Educação Desportiva.

É, então, no início do terceiro período que a turma retoma a modalidade de andebol. Importa destacar que a docente optou por controlar e seleccionar os conteúdos do aquecimento da turma durante as restantes aulas, mantendo o treino das habilidades táticas e técnicas e os jogos formais, que se realizavam na segunda metade da aula, sob a responsabilidade dos treinadores e das equipas.

Estes jogos formais representaram, também, uma forma de preparação para o evento culminante que se realizou no final da unidade didáctica de andebol, e, por isso, durante as aulas, os alunos do clube que estava à espera da sua vez para jogar desempenhavam tarefas como: árbitros, cronometristas e delegados de jogo, vivenciando outros papéis inerentes ao desporto e às modalidades. A docente manteve uma função de suporte às dúvidas dos estudantes e auxílio na gestão do tempo e do material disponível para a aula, minimizando as suas

³¹ O andebol foi suspenso para um momento em que as condições meteorológicas permitissem a sua lecionação e durante o segundo período a turma abordou modalidades como a orientação e ginástica acrobática.

intervenções para momentos como o início e o fim dos jogos realizados durante o torneio para que o tempo fosse mais otimizado e aproveitado.

Analisando as manifestações da dimensão da autoridade, salientamos dois grandes aspetos: em primeiro lugar constatamos que é na unidade didática de andebol que ocorre a primeira grande modificação ao nível do papel da professora. Isto é, nesta modalidade optou por estratégias pedagógicas relacionadas com o suporte aos estudantes, promovendo a sua autonomia, trabalho em equipa e responsabilização por tarefas, como por exemplo, a seleção dos exercícios, o ritmo e a progressão das mesmas. É errado assumir que foi um papel mais simples de ser assumido, pelo que, para que esta abordagem fosse possível foi necessário bastante trabalho de preparação por parte da docente e organização prévia de todo o material de apoio fornecido aos estudantes.

Em segundo lugar, é nesta mesma unidade didática que verificamos de que forma os fatores externos podem influenciar as aulas. Devido às condições meteorológicas não foi possível terminar as aulas de andebol no segundo período e, por isso, esta prolongou-se pelo terceiro período letivo. E também as rotações de espaços a que os professores de Educação Física estão sujeitos, tal como damos conta:

“...para esta aula a docente foi forçada a alterar o seu planeamento. Isto devido à forte precipitação que alagou os campos exteriores e o espaço semicoberto. Devido a esta alteração de planeamento, a docente decidiu levar os alunos para a sala de ginástica onde iriam desenvolver um trabalho alternativo.” (Nota de Campo, 15 de janeiro de 2015).

“Destacamos que as observações e registos estatísticos não foram efetuados. A professora considerou que não haviam condições para a realização destas tarefas. A chuva iria molhar as fichas de jogo e os alunos estariam parados ao frio.” (Nota de Campo, 3 de fevereiro de 2015).

No entanto, o aspeto mais influenciador na apropriação do saber é, provavelmente, a descontinuação da modalidade a que os estudantes foram sujeitos, já que isso, de certa forma, trouxe perda, desconexão e esquecimento

por parte dos estudantes. Desta forma, estes tiveram que se readaptar outra vez à abordagem que a docente estava a tentar implementar e recuperar as funções que estavam a desempenhar antes da interrupção.

Analisando as aulas lecionadas, em relação à modalidade de ginástica acrobática, iremos mencionar três aspetos importantes. Em primeiro lugar, salientar que a docente voltou a assumir um papel de suporte e de auxílio aos estudantes no desempenho das suas tarefas, tal como descrevemos aquando a leção do andebol, em que os estudantes foram responsabilizados por criar um esquema que conseguisse transmitir uma mensagem em relação a temas do mundo contemporâneo: Racismo, Liberdade de Expressão, Imigrantes/Refugiados e Tortura. Estes temas foram escolhidos pela docente e cada grupo escolheu um destes. Em segundo lugar, a professora recorreu a uma abordagem pedagógica que se tem as suas semelhanças com o Modelo de Ensino da Aprendizagem Cooperativa, no qual o grupo só consegue ter sucesso se todos os seus elementos conseguirem atingir os objetivos. E por fim, esta unidade didática não sofreu das mesmas condicionantes da referida anteriormente. No entanto, as avaliações dos esquemas de ginástica acrobática foram remetidas para o terceiro período devido ao *roulement* a que a turma esteve sujeita.

No que diz respeito à dimensão da autoridade, importa reforçar que o segundo período e o início do terceiro período foram despendidos maioritariamente com estas duas modalidades: andebol e ginástica acrobática. Isto significa que, a docente adotou abordagens pedagógicas que reforçam a participação dos alunos durante o referido intervalo de tempo. Esse aspeto é algo que mostra a unicidade do caso porque estes dois intervenientes não se conheciam previamente e após o término do primeiro período assistimos a uma mudança considerável nos papéis assumidos por cada um, refletindo-se numa inflexão da manifestação dos tipos de poderes que ocorrem na sala de aula. Isto é, por um lado, a professora que ostenta o poder legitimado e que, através desse, pode conceder ou não uma participação mais ativa dos estudantes nas suas

tarefas letivas, potenciando a construção do seu conhecimento e proporcionando experiências desportivas mais autênticas.

Em conclusão, a dimensão da autoridade manifestou-se durante o primeiro período através de um papel mais ativo da docente, em que, esta, controlou as atividades letivas e delegou o estudante para um papel secundário em que este não tinha de tomar decisões, adquirindo informação pré-determinada da cultura desportiva. Durante o segundo período e início do terceiro, é quando ocorrem as mudanças mais profundas ao nível das opções pedagógicas da docente, juntamente com o papel que esta desempenhou. Assim, esta potenciou o desenvolvimento da autonomia, responsabilização e trabalho de equipa por parte dos estudantes, considerando um aspeto fundamental para o seu desenvolvimento enquanto alunos e futuros adultos. Estes desenvolveram outras tarefas que não estavam acostumados, desempenharam outros papéis diferentes dos de jogador e que estão intimamente relacionados com o desporto e potenciaram o uso da sua capacidade criativa para expressarem mensagens sobre temáticas do mundo contemporâneo, recorrendo a figuras artísticas. Finalmente, depois das aulas de ginástica acrobática, a docente lecionou algumas aulas de atletismo – barreiras e voleibol até ao final do ano letivo. Nestas, a professora regressou à adoção de estratégias centradas no professor em que os estudantes não ocuparam um papel ativo nas aulas, tal como foi observado no primeiro período.

Avaliação

A forma como o processo de avaliação decorre tem impacto no desenvolvimento da dimensão da autoridade. Sobre este aspeto procurou-se identificar que critérios de avaliação foram utilizados, o que foi avaliado e qual o papel da professora e dos alunos neste processo. De um modo geral, a avaliação foi de exclusiva responsabilidade da docente. Esta definia uma data para a sua realização, os critérios e os exercícios utilizados nesse momento não eram novos para os estudantes, já que os tinham realizado durante as aulas.

No entanto, em momentos singulares, a professora permitia aos estudantes alguma participação no processo de avaliação. Em especial,

reportamo-nos à contabilização do número de voltas que cada aluno conseguia fazer na prova da milha. Quando os alunos realizaram a primeira prova (9 de outubro de 2014), a professora dividiu a turma em dois grupos, o primeiro desempenhava a prova da milha e o outro tinha como responsabilidade a contabilização do número de voltas que os colegas conseguiam fazer.

Ao longo do ano letivo, a turma realizou várias provas da milha, e desta forma, pudemos constatar a evolução da responsabilização dos alunos no processo de avaliação. Como primeiro passo, a docente começou por colocar os alunos dispensados a contabilizar, discretamente, os colegas que estavam a fazer a aula. Isto significava que sem que estes tivessem conhecimento, a professora tinha uma estratégia para determinar se, de facto, estes estavam a cumprir a tarefa. Assim, acautelava a possibilidade de ser ludibriada pelos estudantes.

Na observação realizada no dia 27 de novembro de 2014, alguns alunos tentaram falsificar o número de voltas efetuadas. Com a estratégia da professora, esta foi capaz de determinar os alunos que estavam a cometer a fraude. Com a ocorrência desta situação, foi perceptível para os estudantes que apesar da autonomia e participação que lhes estava a ser concedida neste processo, a docente estava a supervisionar a aula. Numa última fase, a docente deixou de contabilizar quantos percursos eram efetuados pelos alunos, atribuindo essa responsabilidade aos mesmos.

Questionada sobre a possibilidade de os alunos não serem honestos com os seus resultados, a docente declarou que:

“...nessas avaliações eu confio 100% nos alunos, mas não sou lorpa...(risos!), está bem?” (Professora, 2.^a Entrevista).

“Eles correm eu digo-lhes o tempo, eles dizem-me o tempo...veja lá a quantidade de vezes, as possibilidades que eles têm de me aldrabar aqui, não é? Podem fazer menos voltas, porque eu não os conto a todos, conto um ou outro, quando me lembro, às vezes nem me lembro. Posso chegar ao final, eu digo-lhes um tempo, como não anoto nada, eles quando me vêm dizer podem dizer outro tempo, portanto há aqui imensas possibilidades deles me aldrabarem.” (Professora, 2.^a Entrevista).

“Mas já apanhei turmas em que notei que eles me enganaram, como? Porque como faço várias vezes, não é? Eles depois de umas vezes para as outras...se melhoram muito e depois voltam a piorar...” (Professora, 2.^a Entrevista).

Como referimos anteriormente, apesar de os estudantes terem uma ligeira participação durante o processo de avaliação, a docente mantém estratégias de controlo ativas, já que se tratam de momentos de avaliação. Assim, a docente efetua várias provas da milha, o que lhe permite visualizar a evolução dos alunos, acautelar a possibilidade de os mesmos terem sido trapaceiros com os seus resultados, e ao mesmo tempo, reforça as situações que exigem autonomia e responsabilização, aumentando a vivência dos estudantes nas mesmas.

Esta foi uma das poucas situações em que os estudantes tinham alguma possibilidade de participação no processo de avaliação. Um aspeto importante que devemos salientar é o facto de em todas as avaliações a docente explicar e enumerar os objetivos da avaliação que iria efetuar. Damos conta do seguinte registo efetuado, por exemplo, durante a avaliação de badminton:

“Numa segunda fase, da intervenção da docente, esta esteve a explicar os objetivos da aula e o que pretende da avaliação, portanto, que aspetos serão tidos em conta no momento de avaliar. Entre os aspetos referidos pela docente, enumeramos: 1- conhecimento do jogo de pares, 2- como se posicionar no jogo de pares, 3- atacar as zonas livres do campo, 4- técnica dos alunos e 5- conhecimento das regras do jogo.” (Nota de Campo, 30 de janeiro de 2015).

Ou, ainda, durante a primeira parte da avaliação de orientação, a professora explicou aos estudantes que:

“... a avaliação, neste caso, era relativamente simples. Deste modo, cada ponto de controlo é um valor, como são 20 pontos, isso equivale a 20 valores. Por exemplo, se um aluno apresentar corretamente dez pontos no mapa, isso equivale a 10 valores.” (Nota de Campo, 24 de fevereiro de 2015)

A segunda parte exigiria mais atenção de sua parte já que o tempo com que terminavam a prova era contabilizado:

“Neste segundo momento, a velocidade com que terminam a prova é importante porque o tempo será alvo de avaliação.” (Nota de Campo, 24 de fevereiro de 2015)

Com estas descrições, acreditamos que fica claro o entendimento de que a docente foi responsável pela escolha dos critérios de avaliação e da forma como iria conduzir esse processo³². Ao nível da dimensão da autoridade coloca a docente num estatuto em que os estudantes lhe reconhecem a sua autoridade, já que é esta que determina se o aluno atinge o objetivo estabelecido, através da classificação que lhe atribui. Relembramos que cabe ao professor, devido ao seu estatuto superior e delegação social, a avaliação da aquisição do património cultural que este transmitiu aos seus estudantes, pelo que em nenhum momento a docente se demitiu da sua tarefa. Devido à importância deste processo avaliativo, compreendemos a decisão da professora em não permitir a participação dos alunos no referido processo de avaliação.

4.3.2. A Dimensão da Ajuda

A dimensão da ajuda é compreendida como a evidência de situação de tutoria, apoio e de suporte ao aluno; bem como a análise de situações que revelem o tipo de organização e gestão do trabalho pedagógico que ocorre na sala de aula. Durante as nossas observações, registamos várias situações em que esta dimensão estava presente, assim iremos proceder à descrição de algumas ocorrências para que se perceba de que forma esta dimensão contribuiu para a construção e desenvolvimento da relação pedagógica.

A Criação de Rotinas de Trabalho

Começamos, neste ponto, por descrever a construção de rotinas, já que estas se encontram, intimamente, relacionadas com o sistema de gestão da sala de aula e do trabalho pedagógico desenvolvido pela docente. A criação de

³² Não podemos esquecer que o processo de avaliação é influenciado pelos critérios de avaliação que são definidos pelo grupo de Educação Física de cada instituição e que ultrapassam a decisão do próprio professor da turma.

rotinas contribui, sem dúvida, para uma participação mais ativa do aluno na sala de aula, retirando-o do papel de mero espetador; e liberta a docente para outras tarefas e funções. Isto significa que, o aluno será capaz de realizar uma tarefa de forma independente e sem necessidade de uma supervisão exclusiva. No entanto, colocar o estudante num papel mais ativo, com mais tomada de decisão exige do professor uma orientação prévia e auxílio, sob pena de o objetivo pedagógico definido se perder.

Desta forma, a professora começa por explicar que existem modalidades nas quais, pelas suas características, é mais fácil permitir que os estudantes desempenhem um papel mais ativo na construção do seu conhecimento, bem como na sua participação nas tarefas da aula:

“...há modalidades que se prestam mais a isso do que outras.” (Professora, 1.^a Entrevista).

Com esta afirmação, inferimos que existem conteúdos programáticos que possibilitam algumas inflexões na relação de poder na sala de aula, ora permitindo uma participação mais ativa por parte dos alunos, ora exigindo uma participação mais ativa da professora. No entanto, como explica a docente, para além da matéria de ensino lecionada, é necessário criar algumas rotinas de trabalho para que seja possível, com o tempo, transformar a estrutura do poder e permitir que os estudantes se afirmem como protagonistas das aprendizagens que realizam:

“Temos que criar algumas rotinas de trabalho para depois podermos dar...temos de criar algumas rotinas de trabalho, criar algumas rotinas de autonomia para depois então poder dar a liberdade absoluta (risos!). Portanto, a ideia é um bocadinho essa.” (Professora, 3.^a Entrevista).

A importância das rotinas de trabalho prende-se com o facto de a docente entender que:

“Se nós também não damos oportunidade aos alunos de fazerem...eles também nunca mais vão ter...não sei não são autónomos...são umas moscas mortas.” (Professora, 2.^a Entrevista).

Assim sendo, para que os estudantes sejam autônomos, para terem a possibilidade de participar, ativamente, na sala de aula e possam usufruir de uma maior tomada de decisão, é necessário inculcar rotinas de trabalho mais simples. Posteriormente, com o tempo, incrementar a sua complexidade para retirar da professora a função constante de “capataz”, atribuindo-lhe papéis de suporte e apoio às aprendizagens. Para o efeito, estas rotinas de trabalho começaram a surgir logo desde o início do primeiro período através da participação ativa dos alunos em algumas tarefas da aula. Em concreto, nas primeiras aulas, constatamos que era a docente que fornecia as instruções para a ativação geral dos estudantes, e que servia como modelo de imitação para os mesmos; após a terceira aula do primeiro período, os estudantes começaram a ser responsabilizados pelos seus próprios exercícios de alongamentos³³, sob supervisão da professora; e mais tarde por todas as tarefas de aquecimento e relaxamento muscular.

Auxiliar os alunos a compreenderem rotinas exige que estas tarefas sejam introduzidas de forma gradual, por este motivo, a construção de rotinas de trabalho desenvolveu-se em três etapas: 1- os estudantes eram autônomos para realizarem os seus exercícios de alongamentos; 2- era permitido que realizassem os seus exercícios de ativação geral, desde que cumprissem os requisitos da docente; e 3- os estudantes tinham autonomia para realizarem a sua própria ativação geral e alongamentos, com pouca supervisão da professora. Esta última etapa, ocorreu numa fase posterior do ano letivo. Desta forma, num primeiro momento, a professora explicava os exercícios e realizava-os com os estudantes e, numa fase posterior, permitia que fossem eles a executar estas tarefas (exercícios de aquecimento e de alongamentos) de forma autónoma, pois estas já lhes tinham sido ministradas em aulas anteriores.

As rotinas construídas pela docente não se prenderam, unicamente, com os exercícios de aquecimento e de alongamento. Muito pelo contrário, na aula do dia 28 de outubro de 2014, a professora planeou uma aula baseada em exercícios realizados, em momentos anteriores, com o propósito de medir os tempos dos alunos numa prova de velocidade de quarenta metros, para o evento

³³ Frisamos que era apenas nos exercícios de alongamentos.

do *Mega Sprinter* do Desporto Escolar.

Os estudantes foram divididos em três grupos, em que o primeiro estaria envolvido no lançamento do peso. Neste grupo, estavam quatro alunos dispensados de fazer a aula, estes tinham como tarefa o preenchimento de uma ficha dedicada ao lançamento do peso. As execuções dos estudantes eram classificadas numa escala de *Likert* de 1 a 3, sendo 1- não realiza, 2- realiza com dificuldades e 3- realiza bem. Estas classificações foram utilizadas para pontuação geral de cada grupo, juntamente com a prova dos mil metros que teve lugar na aula seguinte, numa competição que a docente apelidou de “*meeting de atletismo*”. No segundo grupo, os alunos estavam envolvidos num jogo, cujo objetivo, era completarem 10 passes utilizando uma bola medicinal. Um aluno dispensado da aula ficou responsável por formar as equipas, arbitrar e contabilizar os pontos que cada uma fazia. No terceiro grupo, a docente esteve envolvida na medição dos tempos que os alunos faziam num percurso de quarenta metros em velocidade. Estes resultados destinavam-se à prova do *Mega Sprinter* no âmbito do Desporto Escolar³⁴. Esta aula só foi possível porque os alunos estavam familiarizados com os exercícios que foram propostos, de outro modo, não seria possível lecionar a aula com aquela dinâmica.

Salientamos que, nesta aula, a autonomia e responsabilização atribuída aos alunos foi bastante elevada porquanto a docente encontrava-se relativamente distante dos mesmos. O investigador, nesta situação, posicionou-se de forma a observar e registar os acontecimentos dos grupos que estavam a atuar de forma autónoma. Isto porque seria interessante atentar e verificar quais seriam os comportamentos dos mesmos perante esta ocasião em que não tinham a professora perto deles. Observamos que os alunos estiveram envolvidos nas tarefas propostas de uma forma bastante empenhada. Uma breve nota para referirmos que não intervimos de forma alguma na aula que estava a ser conduzida pela professora.

As rotinas que são estabelecidas não permitem apenas que os estudantes possuam mais oportunidade de participar nas tarefas, mas também, liberta a professora para outras atividades. Recorrer a exercícios, com os quais os alunos

³⁴ Nesta aula registamos cinco estudantes dispensados por falta de equipamento e/ou doença.

se encontram familiarizados permitiu que a aula decorresse sem que a docente estivesse permanentemente atenta a estes. Por este motivo, é que esta explica que nas suas aulas procura que:

“...sejam um bocadinho participadas, que os alunos possam ser atores no projeto que estão a desenvolver...” (Professora, 1.^a Entrevista)

A mesma estabelece que, numa aula, deve haver envolvimento por parte dos alunos nas suas aprendizagens e, por isso, é importante atribuir responsabilidade aos mesmos.

“Isto tem a ver com a tal estória da partilha das responsabilidades. Eu acho que uma aula não tem que ser um professor a falar ou a dar ordens, entre aspas, e os alunos a ouvirem e a executarem, portanto é isso que eu tento que sejam as minhas aulas.” (Professora, 1.^a Entrevista).

Ao nível da dimensão da ajuda, parece-nos que, a docente tinha intenção prévia em fomentar os aspetos da autonomia e responsabilização dos estudantes, atribuindo-lhes um papel mais ativo nas aulas. Desta forma, começou desde as primeiras aulas a auxiliá-los na execução das tarefas para que, mais tarde, pudessem desempenhá-las sem a sua constante intervenção, mostrando vários exercícios de aquecimento e alongamentos e explicando de que forma estes deveriam ser executados. Pelo discurso da docente, retiramos, ainda, que esta atribui uma grande importância à capacidade de os alunos se tornarem autónomos, porquanto esta acredita na transferibilidade entre a autonomia e responsabilidade que lhes é solicitada na aula para a sua vida futura, tal como verificamos pelos excertos das entrevistas acima citadas.

Para além disso, recorrer a exercícios em que os estudantes já se encontram familiarizados possui uma relevância ainda maior quando as aulas têm uma curta duração, como é o caso das de cinquenta minutos. Tendo em conta que, são aulas muito limitadas ao nível temporal e, se não são implementadas as referidas rotinas, estes recursos temporais dispersam-se em outras atividades, que não na abordagem de conteúdos da disciplina.

Situações de Apoio

No ponto anterior procuramos mostrar de que forma as rotinas estabelecidas modificam a dinâmica da relação pedagógica, em concreto a participação mais ativa na aula por parte dos estudantes. Interessa-nos, neste momento, descrever situações em que a docente apoiou e suportou os alunos na realização de uma determinada tarefa que lhes foi solicitada.

Na segunda metade da aula do dia 9 de outubro de 2014, os alunos tiveram oportunidade de realizar um torneio de futebol. Para o efeito, foi necessário formar quatro equipas pelo que, a professora, decidiu que as responsáveis pela escolha das mesmas seriam as quatro raparigas da turma. Após esta seleção, a docente encarregou as estudantes de escolherem os restantes elementos das respetivas equipas. Depois de uns minutos, esta percebeu que os alunos estavam distraídos e a conversar, e as estudantes estavam com alguma apatia em relação à tarefa solicitada. Não temos informações sobre anos transatos e, por isso, não sabemos se estas tinham estado envolvidas em alguma tarefa similar no passado, no entanto, reconhecemos que, neste ano letivo, esta foi a primeira oportunidade que tiveram para formarem as equipas.

Deparando-se com a situação, acima, descrita, a professora interveio e auxiliou as alunas, em primeiro lugar, por estabelecer a ordem de início de seleção, ou seja, qual das estudantes iria iniciar a escolha dos restantes elementos da equipa e, por fim, selecionando, com as estudantes, os primeiros membros. Desta feita, estas foram capazes de finalizar o processo de escolha das equipas e iniciar a atividade. Tendo em consideração que, os alunos podem não ter maturidade suficiente para gerirem uma situação de responsabilidade, cabe à docente acompanhá-los e auxiliá-los nesse processo, de modo a que, mais tarde, estes serem capazes de realizar este tipo de tarefas sem necessidade da sua intervenção, e no fundo, fazerem essa transferência para a sua vida adulta.

Nesta descrição, torna-se plausível a forma como a docente procedeu para auxiliar as estudantes. Já que estas não conseguiram, numa primeira fase, dar resposta ao que lhes tinha sido solicitado, a professora poderia ter assumido

o controlo da tarefa e não despendendo tanto tempo numa tarefa de gestão, atribuindo mais tempo para a prática dos estudantes. No entanto, na perspetiva da docente, torna-se importante que os estudantes aprendam a gerir este tipo de situações e de se tornarem autónomos. Para o efeito, foi necessário alguma ajuda e supervisão para que as alunas responsáveis pela tarefa fossem capazes de a completarem de forma bem-sucedida.

Mais tarde, durante a lecionação da modalidade de andebol, a docente despendeu muito tempo com um dos treinadores. Este, na primeira aula, mostrou-se muito apático e teve dificuldades em intervir nas situações que estava a propor aos colegas e, por essa razão, a professora decidiu manter-se mais próxima deste, auxiliando-o. Claramente, que a sua presença no grupo levava com que os alunos mais conversadores estivessem mais atentos e cooperantes nas tarefas, e que o treinador se sentisse mais capaz em liderar a sua equipa. A docente, enquanto manteve a sua presença no grupo, auxiliando-o a afirmar-se enquanto líder, já que o incentivava e lhe mostrava como este podia atuar; e, de igual modo, a operacionalizar as suas propostas de exercícios, através da modificação e ajuste das tarefas ao nível de habilidade dos elementos do grupo. Destacamos que, este treinador, ao contrário dos outros, “prendeuse” muito às propostas de exercícios fornecidas pela docente. Os outros abstraíram-se das suas sugestões e trouxeram exercícios novos para a aula, fruto de uma postura mais proactiva.

Não devemos esquecer que os alunos são jovens e que não têm a mesma maturidade e experiência de vida que a docente. Neste sentido, cabe à docente conduzi-los para que sejam capazes de, mais tarde, desempenharem as tarefas sem o seu auxílio. Tal como, posteriormente, verificamos que, por exemplo, o treinador da equipa se mostrava mais proactivo e mais confortável nas suas tarefas.

Em algumas modalidades, foi fornecido aos alunos materiais para que pudessem desempenhar as suas tarefas de forma mais autónoma e sem a intervenção constante da professora. Assim, a docente, forneceu uma capa para

cada um dos grupos/equipas, em que nesta podíamos encontrar todo o material produzido pelos estudantes, por exemplo, exercícios (andebol) e figuras (ginástica acrobática); e ainda, toda a documentação fornecida previamente pela professora, sobretudo resenhas históricas, adaptação do regulamento da modalidade, propostas de tarefas e notícias sobre as referidas modalidades.

Sobre este aspeto, a professora explica que:

“Não é possível fazer um trabalho desses sem dar algumas ferramentas aos miúdos, senão eles vão-se perder...vão-se perder.” (Professora, 3.^a Entrevista).

“Eu depois vou rodando de grupo em grupo, mas não consigo estar em todos ao mesmo tempo, portanto, tenho de lhes fornecer algumas ferramentas para eles terem esse trabalho autónomo, não é?” (Professora, 3.^a Entrevista).

Apesar de reconhecer a importância que estes documentos têm para apoiar os estudantes no seu trabalho autónomo, a docente conclui que:

“Quer dizer, nós não nos podemos...fazer este tipo de trabalho, são trabalhos de projeto, são trabalhos muito interessantes para os alunos, não pode fazer o professor...o professor não se pode demitir da sua função de professor, não é?” (Professora, 3.^a Entrevista).

Nesta citação, é notório que a docente aplaude a iniciativa de atribuir autonomia aos estudantes e de os colocar numa posição mais participativa na sala de aula. No entanto, acautela o facto de não poder deixar de desempenhar o seu papel de professora, apesar de, nestas modalidades, ter adotado uma postura que se relaciona mais com o suporte e ajuda aos estudantes, sob pena de os objetivos pedagógicos não se cumprirem.

A Ajuda entre Estudantes

Na manifestação da dimensão da ajuda foi possível verificar que, em algumas situações, a docente colocava os estudantes a corrigirem determinado gesto aos seus colegas de turma. Na aula do dia 16 de outubro de 2014, ocorreu um episódio que merece ser destacado e descrito por nós. Concretamente, foi

na aula de introdução ao lançamento do peso, aula na qual a professora pretendia apenas que os alunos adquirissem uma noção do movimento³⁵, já que a ação se desenrolou na parte final da aula. Durante a breve progressão de ensino até ao movimento final, a docente observou que um dos alunos estava, tecnicamente, mais avançado do que os seus colegas. Desta feita, quando os estudantes iniciaram a exercitação do movimento final do lançamento do peso, estes foram divididos em dois grupos; o primeiro estaria a exercitá-lo, disposto em pares³⁶, e o segundo grupo, estaria a executar o mesmo movimento, individualmente, mas com o objetivo de lançar o peso o mais distante possível.

A docente lembrou as componentes críticas que queria que os estudantes tivessem em atenção, antes do exercício se iniciar, e delegou no referido aluno a responsabilidade de supervisionar o grupo onde estavam dispostos em pares. Notamos que este estudante mostrou-se empenhado em explicar aos colegas como deveriam melhorar a sua prestação e procurou atentar às componentes críticas³⁷ descritas pela docente.

Não sendo um ato isolado, na aula seguinte, do dia 21 de outubro de 2014, a docente organizou a aula em forma de estações e deslocou parte da responsabilidade da aula para os estudantes. Iremos proceder à descrição das estações que foram organizadas e que tarefas foram desempenhadas pelos vários atores. Os alunos foram distribuídos por três estações, na primeira, estes efetuavam o lançamento do peso e, os alunos dispensados da aula, ficaram responsáveis por corrigirem os colegas. Para o efeito, a docente desenvolveu e distribuiu uma ficha com os critérios de êxito e imagens do movimento pretendido³⁸, de forma, a que os estudantes fossem capazes de identificar os aspetos cruciais do movimento que deveriam atentar.

Na segunda estação, os alunos estavam envolvidos em um exercício que contemplava técnica de corrida e velocidade máxima. Tal como foi descrito da estação anterior, a docente entregou aos estudantes que estavam naquele

³⁵ Objetivo da aula revelado ao investigador no final da aula pela professora

³⁶ Uma nota para referir que o peso, neste grupo, era uma bola de ginástica rítmica.

³⁷ As componentes críticas ou critérios de êxito são identificadores, entendidos como cruciais na execução de um movimento ou técnica.

³⁸ Ficha semelhante à que se encontra nos anexos.

espaço uma ficha com as componentes críticas da técnica de corrida. Por fim, na terceira estação os alunos estavam envolvidos no lançamento da bola medicinal. Nesta, não havia qualquer ficha de critérios de êxito e, por isso, a docente manteve-se nesse mesmo grupo, supervisionando o exercício. É importante mencionar que, esta era uma tarefa nova para os alunos e, assim, a professora procurou focar a sua atenção nos estudantes desta estação. Apesar de se encontrar centrada na tarefa que estava a ocorrer na terceira estação, esta, frequentemente, observava os alunos, verificando se estavam a cumprir com a tarefa. Os alunos foram capazes de ser autónomos na realização das tarefas utilizando as ferramentas que lhes foram entregues para que pudessem corrigir os seus erros (frisamos que estes eram exercícios com os quais eles estavam familiarizados de aulas anteriores).

Perto do final do primeiro período, a professora decidiu realizar mais uma prova dos mil metros e, para auxiliar os alunos com mais dificuldades, utilizou uma estratégia que é conhecida no atletismo como “a lebre”. O objetivo era colocar os estudantes com resultados de aptidão aeróbia mais fracos a executar a tarefa com um par, que seria um dos alunos com melhores resultados na referida capacidade física. Foi interessante verificar que os alunos com mais capacidade incentivavam o seu par e assumiram a tarefa com uma seriedade exemplar. No final da referida prova, constatou-se que os resultados melhoraram, inclusive uma das alunas melhorou em cerca de 60 segundos. Acerca do propósito desta estratégia, a docente argumenta que:

“...o objetivo é, claramente, de levar os alunos que correm menos, a correr mais. E eles normalmente correm muito mais. Eles normalmente correrem muito mais. Portanto, o que acontece é que os miúdos que correm...que correm bem, têm uma grande aptidão aeróbia...não é por correrem uma vez mais devagar que vão ficar com uma aptidão aeróbia inferior, de maneira nenhuma. Os miúdos que correm pouco ficam mais motivados porque vão atrás.” (Professora, 3.^a Entrevista).

Reportando-se aos momentos mais oportunos para colocar os alunos em pares e promover uma aprendizagem mútua, a professora menciona que:

“De uma maneira geral, eu acho sempre apropriado criar...proporcionar, portanto, propor atividades aos alunos que impliquem a interação entre eles. Acho que é sempre mais apropriado do que um trabalho individualizado.” (Professora, 3.^a Entrevista).

Para o efeito, enumera as seguintes vantagens na sua utilização:

“Por vários motivos, primeiro porque apela à cooperação e ao trabalho em conjunto e em grupo que é algo...que é uma competência que eu considero, como sabe, essencial, importantíssima. Segundo porque quando nós estamos a trabalhar com alguém nós temos também uma função de observação e de correção. E essa função de observação e de correção é uma função que nos permite aprender muito, e que eu acho que é muito importante também.” (Professora, 3.^a Entrevista).

Analisando estas descrições alusivas a estes acontecimentos e o seu impacto na relação pedagógica, entendemos que a professora delegou, em alunos competentes, tecnicamente, as funções de correção dos seus colegas, após explicações e correções prévias e depois de verificar que o referido aluno é, na realidade, capaz de desempenhar tal tarefa. Desta feita, para o aluno poderá ser uma forma de se sentir valorizado e a sua mensagem pode passar com maior facilidade para os companheiros para que estes sejam capazes de uma execução técnica melhor. A criação de fichas de registo e de verificação do gesto a ser analisado são também uma forma de auxiliar o estudante a perceber as fases do movimento, sendo uma outra forma de realizar uma aprendizagem e de libertar a docente para outro tipo de tarefas.

Estas são formas de os estudantes compreenderem que podem participar na aula, auxiliar os colegas e que esse não é um papel exclusivo da docente, tal como se verificava no passado em que estes não podiam expressar qualquer tipo de forma de ajuda, por poder colocar em causa o estatuto do professor e a sua autoridade pois, esta baseava-se no saber que ele possuía. Ora, uma atitude deste cariz, por parte de qualquer estudante, era um problema para a autoridade do professor.

4.3.3. As Dimensões do Afeto e Conflito

Dimensão do Afeto

Esta dimensão relaciona-se com a preocupação do professor para com os estudantes, em concreto com o seu futuro; e os vínculos afetivos e emocionais que se estabelecem e desenvolvem ao longo das aulas entre docente e alunos. Possivelmente, esta foi a dimensão que começou a ser construída logo desde o início do ano letivo e que se evidenciou de forma mais clara, já que a docente possui características intrínsecas que possibilitaram a sua análise, tal como damos conta na seguinte nota de campo:

“Duas particularidades da docente se têm manifestado em todas as aulas: o sorriso e a forma dócil como comunica. Estas características intrínsecas, na nossa opinião, têm facilitado o estabelecimento da relação com os alunos, deixando-os desinibidos para questionar e dialogar com a professora.” (Nota de Campo, 7 de outubro de 2014).

Logo após as primeiras aulas que observamos, constatamos que o afeto demonstrado pela docente aos seus estudantes era notório, seja na forma como falava com estes, seja na preocupação demonstrada com o seu desempenho académico, ou até mesmo em questões que ultrapassavam o âmbito escolar. Em concreto, citamos uma nota de campo que demonstra que a preocupação da professora com os estudantes transcendia a instituição escolar e a disciplina de Educação Física.

“Durante o último exercício (jogos reduzidos de futebol) a docente esteve a conversar com dois alunos sobre a sua alimentação e mostrou-se preocupada com o seu estado de saúde. Pedindo, inclusive, que lhe prometessem que iam começar a ter mais cuidado com a alimentação.” (Nota de Campo, 25 setembro de 2014).

Nesta situação, a professora mostrou preocupação para com o tipo de alimentação que estava a ser efetuado por estes dois alunos, já que estes mostravam pouco cuidado nesse aspeto; um destes passava muito tempo sem

se alimentar e o outro teimava em não tomar o pequeno-almoço. Salientamos que, a docente teve acesso a este tipo de informação pois acumula a função de diretora de turma e, por isso, os encarregados de educação confiam estas situações à professora.

A docente mostrou-se bastante preocupada com estas ocorrências e, por isso, mais tarde, desenvolveu uma aula sobre alimentação, em concreto no dia mundial da alimentação³⁹ em que explicou os cuidados que os alunos deveriam ter com a sua alimentação e procurou que estes compreendessem o conceito de alimentação saudável. Naturalmente, estas ações têm influência no desenvolvimento da relação pedagógica entre professor e alunos, já que estes se apercebem da preocupação da docente para com eles; e isso não lhes é indiferente, tal como damos conta no seguinte excerto de uma conversa entre dois alunos:

“Quis saber se eu tomava o pequeno-almoço, e pronto...hum ainda estou para melhorar um bocadinho esse aspeto..., mas já que isto não vai sair daqui..., mas ela preocupou-se mesmo em perguntar e vir falar comigo sobre isso e mostrar os aspetos em que é importante que comas, para estares mais ativa, o nosso peso e tudo...” (A11, Entrevista de Grupo Focal).

“Preocupou-se com a saúde de cada um e vir falar connosco...” (A15, Entrevista de Grupo Focal).

Como conseguimos denotar por estas transcrições, as ações e cuidados manifestados pela docente foram apreciados pelos estudantes; estes sentiram que a professora se preocupava com eles e procuraram mudar os seus hábitos, correspondendo com as indicações fornecidas durante as aulas.

O momento em que o desenvolvimento da dimensão do afeto toma um destaque claro acontece umas semanas depois do acontecimento acima mencionado, em que os estudantes se deslocam à praia para realizarem uma aula de surf. Todas as aulas efetuadas pelos estudantes fora da instituição

³⁹ Em anexo podemos encontrar o folheto distribuído pela docente aos estudantes no decorrer da referida aula.

escolar tiveram uma carga afetiva bastante elevada. Todavia, em especial, a primeira aula de surf teve um propósito e objetivos diferentes das restantes modalidades que foram experimentadas ao longo do ano letivo. Esta realizou-se na terceira semana de aulas, o que significa que tinham sido lecionadas apenas quatro aulas de Educação Física, mostrando assim, que esta atividade teve lugar no início do primeiro período.

O investigador, enquanto observava a aula de surf, conjeturou que esta poderia ter um propósito mais profundo do que a experimentação de uma modalidade. Não obstante, era possível que a sua calendarização se relacionasse com as condições meteorológicas propícias para a prática da mesma. Sem que o investigador questionasse a docente, esta dirigiu-se ao mesmo e explicou que esta aula procurava fomentar a relação entre professor e alunos; e entre os alunos. Mencionando, para o efeito, que é mais vantajoso para a turma e para o professor a ocorrência destas atividades no início do ano letivo.

Após um período de reflexão da nossa parte, durante a nossa primeira entrevista, procuramos compreender os motivos que levaram a professora a agendar uma atividade que se desenvolve fora do âmbito escolar, com o propósito de fomentar a relação entre estes atores, no início do ano letivo, e que experiências teria tido no passado para formular a opinião de que é mais vantajosa a realização das mesmas no primeiro período. A docente salienta que:

“...durante muitos anos eu fiz estas atividades no final, e depois sentia que regressávamos à escola no dia seguinte e apesar de termos estado um ano inteiro juntos, depois daquela atividade havia laços mais fortes entre nós.” (Professora, 1.^a Entrevista).

“...eu comecei a pensar “olha que estupidez, eu estou a criar estes laços agora e vamos de férias para a semana, não os rentabilizo do ponto de vista educativo ao longo do ano”, não é?” (Professora, 1.^a Entrevista).

Desta feita, compreendemos que os motivos da docente foram formulados após uma reflexão sobre a sua prática. Por essa razão, começou a realizar estas atividades no início do ano letivo, procurando desenvolver a dimensão do afeto da relação pedagógica, de forma a poder potenciar as relações que são

estabelecidas entre os alunos e professor e tirar proveito das mesmas para atingir objetivos educativos.

Esta atividade ao nível relacional é bastante importante por dois motivos, o primeiro prende-se com o facto de ser uma modalidade que dificilmente é abordada em contexto escolar; e o segundo refere-se à possibilidade de saírem das instalações escolares. Durante a Entrevista de Grupo Focal realizada com os estudantes, estes tiveram a oportunidade de nos relatar o que pensam sobre as aulas fora das instalações escolares. Para o efeito, estes mencionam que:

“As aulas no exterior é melhor porque é uma coisa nova, nós não estamos sempre confinados ao que a escola tem. É bom.” (A17, Entrevista de Grupo Focal)

“É bom fazer coisas fora da escola...” (A11, Entrevista de Grupo Focal).

É interessante verificar que, nestas saídas, para experimentação de novas modalidades, ambos os atores enquanto se deslocavam para o local da aula, iam conversando, sorrindo e, em especial, a sua forma de comunicar tornava-se menos formal. Como se por momentos, a docente se tornasse um membro do grupo e não ocupasse o seu estatuto institucional. Desta forma, é compreensível que estas situações criem uma proximidade entre professora e alunos que é vantajosa para as atividades letivas de Educação Física. Este acontecimento tem o seu impacto na construção da relação pedagógica, pois é como se, por breves momentos, a professora ignorasse o estatuto de menorização dos alunos e os observasse, não como um par seu, mas como jovens que estão a desenvolver-se e a maturar-se.

“..., portanto eu acho que isto cria aqui uma proximidade que é vantajosa.” (Professora, 1.^a Entrevista).

“Acho que os professores de Educação Física são normalmente, professores queridos pelos alunos, até pelo tipo de relação que estabelecem com eles, uma relação mais física, uma relação mais próxima...mais próxima em todos os sentidos, não é? Desde logo porque nós...os alunos não estão sentados em sala de aula, temos um tipo de organização, de dinâmica, de trabalho diferente, há

mais contacto físico, há mais à vontade nas situações de convivalidade.”
(Professora, 1.^a Entrevista).

Adicionalmente, mencionamos que estas atividades realizadas fora da instituição escolar ocorreram em momentos pontuais e que, em todas estas, o clima de aula foi sempre diferente do que quando observávamos as aulas que ocorriam no pavilhão. Nas primeiras, ou seja, nas atividades fora da instituição a dimensão da afetividade foi mais visível e imperou em relação às restantes dimensões que compõem a relação pedagógica. Acreditamos que por dois motivos, em primeiro lugar porque os professores de Educação Física têm outro tipo de relacionamento com os estudantes e isto justifica-se pela especificidade da disciplina, que pelas suas dinâmicas próprias proporciona outro tipo de vivências entre os estudantes e o professor. O segundo aspeto prende-se com o facto de serem atividades que se desenvolvem fora da instituição escolar e que promovem os níveis motivacionais, bem como potenciam as relações entre os seus intervenientes.

A qualidade dos vínculos afetivos estabelecidos tem um grande impacto na relação pedagógica que é construída entre professora e alunos. Para o efeito, estes mencionam que:

“Ela ao se mostrar preocupada, nós também nos preocupamos em ajudar na aula e não a prejudicamos...” (A12, Entrevista de Grupo Focal)

“Por exemplo, se nós criamos empatia com um professor e se ele mostrar que quer criar laços com os alunos, nós estamos de forma diferente numa aula...por exemplo, numa aula normal, digamos assim...quando nós não gostamos de um professor estamos quase a dormir nas aulas, não fazemos nada, falamos.” (A14, Entrevista de Grupo Focal).

Neste caso, os estudantes explicam que quando sentem que há uma tentativa de aproximação da docente, estes procuram auxiliar e estar mais concentrados nas aulas. Nesta linha de sentido, mesmo que não seja uma modalidade ou conteúdo do seu agrado tentam não prejudicar a aula que a docente está a lecionar, de alguma forma, impedindo que esta construa uma

imagem negativa a seu respeito. Por outras palavras, estes procuram retribuir-lhe o afeto demonstrado através do seu esforço, participação e empenho nas tarefas propostas, mantendo uma atração para com a disciplina e a docente.

Analisando as situações descritas até este momento, percebemos que a docente procurou estabelecer uma relação pedagógica potenciando a sua dimensão afetiva. Este aspeto mostra uma separação para com a tradicional ideia, que ainda orienta os professores, em que se deve evitar experiências de intimidade já que estas podem levar a desfechos imprevisíveis. Essa assunção surge da premissa defendida pela escola tradicional em que se recomendava a neutralidade afetiva para com os estudantes, incentivando o castigo físico. Contrariando essa normativa, durante as nossas observações, pudemos constatar que a docente não procurava evitar o contacto físico, nem as manifestações afetivas para com os seus alunos durante as aulas e mesmo fora delas. Aliás, pelas nossas descrições, percebe-se que as manifestações afetivas eram uma constante e, apesar de alguma estranheza inicial sentida pelos estudantes, tornou-se uma característica bastante apreciada por estes. Importa, por fim, referir a forma como a docente desenvolveu a dimensão do afeto relacionou-se mais com qualidades pessoais, intrínsecas à sua forma de estar, do que o resultado de ações intencionais estabelecidas para o seu desenvolvimento.

Dimensão do Conflito

A dimensão do conflito é a última dimensão através da qual pretendemos demonstrar as dinâmicas que se estabelecem na construção e desenvolvimento da relação pedagógica. Esta pode ser compreendida como uma fonte de mal-estar; acontecimentos negativos; ou até mesmo, acontecimentos que são inevitáveis e que têm de ser geridos pelo docente da turma. Na realidade, em qualquer estabelecimento de ensino e em qualquer turma existem conflitos, no nosso entender são inevitáveis e, por isso, têm de ser analisados para que se possa interpretar o seu impacto na relação pedagógica. Para o efeito iremo-nos debruçar sobre esta temática, descrevendo os conflitos que surgiram durante a prática da professora.

A turma observada não era, de todo, um grupo disfuncional e conflituoso. Ainda assim, existiam e observamos momentos de distração, especialmente enquanto a docente explicava os exercícios que iriam realizar, e isso levava à frustração da mesma. Para além disso, a turma possuía três alunos que eram a exceção ao que acabamos de mencionar, já que estes eram bastante conflituosos, distraídos e conversadores. No fundo, apenas um destes conseguia destabilizar a turma, sendo os outros dois eram altamente influenciáveis pelo primeiro.

Geralmente, estes potenciavam as situações de conflito através de atividades fora de tarefa ou de brincadeiras que causavam durante as aulas, tal como exemplificamos pelo seguinte excerto:

“Observamos que o estudante 1 e o estudante 2⁴⁰ estavam mais interessados em jogar futebol com uma bola que encontraram. A professora advertiu-os para regressarem aos seus grupos, que o trabalho que estava a ser feito exigia a participação de todos os elementos do grupo.

No entanto, verificamos que estes alunos continuaram sem respeitar a tarefa que a professora tinha proposto. A docente chamou o aluno 2 e pediu-lhe que fosse para o seu grupo trabalhar, caso contrário atribuía um 20 aos colegas dele e a ele atribuía um 0. O aluno referiu que não se importava já que não estava a prejudicar os companheiros. A professora replicou para ele não desconversar e trabalhar que era o dever dele, com um tom de voz grave.” (Nota de Campo, 19 de maio de 2015).

Esta passagem ilustra, claramente, o desinteresse deste estudante, em particular, pelas atividades letivas⁴¹, este apenas demonstrava um interesse ocasional pelas tarefas que eram do seu agrado. Em algumas conversas informais com a docente e no decorrer das entrevistas realizadas, esta explicou que estes alunos têm muita vontade de sair da escola e que cabia ao professor tentar recuperá-los e chamá-los para a sua aula:

⁴⁰ Os nomes apresentados são pseudónimos para garantir o anonimato dos alunos.

⁴¹ Não era um comportamento exclusivo da aula de Educação Física.

“...São miúdos que é preciso estar sempre a tentar chamá-los para a aula porque a vontade que eles têm de sair é muito grande. A vontade que eles têm de não fazer é muito grande.” (Professora, 3.ª Entrevista).

A afirmação acima transcrita é importante porque vem justificar a recusa da docente em tomar medidas extremas, como por exemplo suspender o estudante das aulas. Esta conversou bastante com os referidos três alunos durante e após as aulas tentando aproximar-se deles, levando-os a participarem nas aulas e mostrando-lhes as vantagens em estarem inseridos nas atividades letivas. Esta explica que:

“... ganhamos muito pouco com isso, quer dizer eu acho que quando a estratégia para chamar o aluno...quando a estratégia usada é para chamar o aluno para a aula é o ralhete, o achincalhamento...e então se é o achincalhamento público ainda pior...difícilmente vamos conseguir chamar aquele aluno. Uma coisa é a firmeza, outra coisa é dizer as coisas...dizer o que se tem a dizer, fazer ver ao aluno que nós queremos que esteja in, mas que o estar in implica determinadas coisas que ele tem de respeitar também, não é?” (Professora, 3.ª Entrevista).

Direta ou indiretamente, a professora, passa a mensagem de que seria mais fácil desistir dos alunos mais problemáticos, ignorando-os, do que procurar formas de os captar e chamar para a sua aula. No entanto, verificávamos que esta procurava incentivá-los a participar nas suas aulas.

De forma planeada e propositada, um destes estudantes fez parte do grupo de alunos que realizou a entrevista de grupo focal. E, desta forma, foi-nos possível questionar o estudante sobre os seus comportamentos, em que este nos revela não ter afinidade inicial com a professora, tal como mostramos no seguinte fragmento:

*“**A16:** ...Não gostava da professora e depois fui mudando ao longo do tempo...fui mudando a minha opinião sobre ela...*

***Investigador:** E porque é que tu não gostavas dela? Ainda bem que tocaste nesse ponto...com que perceção é que tu ficaste da professora?*

***A16:** eu primeiro...eu não gosto de ninguém...vou gostando ao longo do tempo...nunca gosto assim no primeiro olhar nunca gosto de uma pessoa...depois*

de o conhecer é que eu vou..., mas antes disso...” (A16, Entrevista de Grupo Focal).

Podemos mencionar que este caso teve um certo grau de sucesso, já que quando a docente conseguiu aproximar-se deste aluno, os conflitos despoletados por este diminuíram, passando para conversas paralelas e distrações, tal como todos os membros da turma tiveram ao longo do ano letivo e que são comuns nos estudantes.

Todos os conflitos observados durante as aulas eram de natureza relacional, ou seja, os estudantes, em diferentes escalas de magnitude, perturbavam o trabalho que estava a ser desenvolvido pela professora. Quer fosse pelo seu desinteresse pelo que estava a ser abordado, quer fosse por distrações momentâneas e atitudes próprias de adolescentes.

Outras situações conflituosas surgiram, por exemplo, na aula do dia 5 de fevereiro de 2015, que ocorreu no parque de S. Roque. Após a chegada de todos os estudantes e docente, esta passou a explicar as atividades que iriam realizar, especificamente, as duas tarefas em que estariam envolvidos. A primeira consistia em percorrerem um percurso de peddy papper e a segunda relacionava-se com uma corrida de estafeta em que procuravam utilizar e aprender a sinalética que é utilizada nas provas de orientação. O conflito detetado numa fase inicial da aula ocorreu durante a organização do exercício, em que foi solicitado aos estudantes que se dividissem em dois grandes grupos de doze e treze elementos. O primeiro realizaria o peddy papper e o segundo, a corrida de estafetas. No entanto, os alunos estavam apáticos e permaneciam inertes às instruções da professora. Esta, ao visualizar tal situação, em forma de provocação exclamou: *“Pensava que eram uma turma autónoma! Eu vou para ali explicar o peddy papper e quando chegar quero os grupos formados ou vou-me chatear com vocês!”* (Nota de Campo, 5 de fevereiro de 2015). Após esta provocação, aqueles estudantes mais autónomos e que demonstram um maior nível de responsabilidade e proatividade começaram a formar grupos, “puxando” colegas para os mesmos.

Nesta situação, o conflito é específico da motivação dos estudantes. Estes após a chegada ao Parque, local onde se desenvolveu a aula, estavam mais

interessados em conviver uns com os outros. Claramente, mais motivados para uma aula com características livres, em que este poderiam realizar as tarefas que entendessem. No entanto, a escolha desta localização para lecionar a aula teve um objetivo pedagógico e, por isso, coube à docente gerir e superar o referido conflito.

No que diz respeito à relação pedagógica, o conflito é algo que é inevitável, como já referimos anteriormente, deste modo cabe à professora encontrar uma aceitação temporária através de mecanismos que permitam apaziguar, ocultar e dominar os conflitos que emergem da relação pedagógica e da confrontação dos alunos com perspetivas diferentes daquelas que estão no seu património de saberes. Não esquecendo que, não raras vezes, os estudantes têm uma agenda de interesses que é diferente da professora.

**CAPÍTULO V:
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Construindo a Relação Pedagógica: Primeiros Encontros

Os primeiros encontros são fundamentais para a construção da relação pedagógica, o que promove e molda as expectativas dos estudantes, pois influencia os seus interesses e o valor que atribuem às tarefas escolares (Chong et al., 2010). A forma como a Educação Física foi apresentada pela docente enaltece o foco que esta iria atribuir à disciplina, iniciando assim a construção de um tipo de relação pedagógica. Desta forma, esta procurou orientar os alunos para os conteúdos que viriam a ser lecionados através do seu discurso, que é considerado por Gee (2008) uma forma de pensamento e de crenças.

Nos trabalhos empíricos de Rex (2002, 2006), a autora explica que os discursos dos professores fornecem princípios sobre que objetivos são esperados que os estudantes atinjam. Se atentarmos ao que foi dito pela professora percebemos que esta procurou dirigir o seu foco para uma abordagem que se centra na praticabilidade e na vertente funcional dos conteúdos abordados, transmitindo uma noção utilitária da disciplina aos estudantes.

No estudo de Girard (2010), o autor identificou duas formas de orientar os estudantes através do discurso para os conteúdos que serão abordados. A primeira forma é denominada de *instrumental* e a segunda de *sintática*. Estas abordagens mostram duas formas distintas de começar o ano letivo e a construção da relação pedagógica. Na abordagem *instrumental*, o professor argumenta o valor, o significado e benefícios da disciplina para os estudantes. Na abordagem *sintática*, o docente refere-se às metodologias de investigação e critérios utilizados para justificar a aceitação de pressupostos como verdadeiros no âmbito de uma dada disciplina. Para explicar melhor esta abordagem recorreremos às palavras de Schwab (1978), que nos elucida que:

“...structures of the disciplines can be approached syntactically in terms of the logical structures they exhibit. In an investigative (scientific) discipline, for example, we would look for different methods of verification and justification of conclusions and describe these as constituting the structures of the disciplines” (p. 246)

Os nossos dados apontam para o recurso a uma abordagem “utilitária” ou *instrumental*, como é referenciada no estudo de Girard (2010), em que a professora procura mostrar aos estudantes as vantagens de terem uma determinada disciplina, neste caso a Educação Física, no currículo escolar, e de que forma os conteúdos lecionados serão úteis para eles e para o seu futuro. É importante sublinhar que esta preocupação reflete a conceção própria da professora sobre o saber, sobre os conteúdos programáticos e sobre a própria disciplina que é lecionada. Compreender a abordagem “utilitária” implementada pela docente é importante, na medida em que nos permite perceber a construção da relação pedagógica, já que ilustra um caminho na resolução de um dilema frequente dos professores: como iniciar a disciplina a lecionar e como encorajar os alunos a aprender, no sentido de alcançar objetivos pedagógicos.

Será lícito presumir que o foco “utilitário” poderá trazer ao aluno motivos para que este se sinta motivado e que se dedique à Educação Física. Tal poderá ser especialmente verdade para aqueles estudantes que têm uma menor afinidade para com a Educação Física. Essa tipologia de aluno provavelmente perceberá a importância da mesma para a sua vida futura. Dados empíricos de outras investigações mostram que, ao nível do ensino secundário, os estudantes se desinteressam pela disciplina, quando as práticas que ocorrem na sala de aula, não atendem às suas necessidades (Eccles et al., 1993; Kiemer et al., 2015). Investigações recentes têm evidenciado a associação entre o interesse dos alunos pela disciplina e a obtenção de resultados escolares (Ang, 2005; Krapp & Prenzel, 2011; Wentzel, 1998). No entanto, o propósito de uma abordagem “utilitária” não se direciona para o domínio dos conteúdos da disciplina. A professora é bastante comedida, no que respeita à possibilidade de as aulas de Educação Física melhorarem as capacidades técnicas e táticas dos alunos.

Neste enquadramento, parece-nos que a professora concebe a Educação Física numa ideologia, com origem no idealismo pedagógico, denominada de *education through the physical*, cuja principal assunção “...is that movement is an outstanding medium for exploration, communication, personal development, and character building” (Crum, 1993, p. 345). Para ela, o fundamental é que os

estudantes entendam as vantagens em se manterem fisicamente ativos durante a sua vida e que a Educação Física tem uma importância social que deve ser valorizada. A correspondência com a ideologia referida anteriormente por Crum (1993) é expressada no posicionamento crítico da docente face os programas de Educação Física, à falta de tempo para aprofundar os conteúdos da disciplina. Este posicionamento crítico é também patente noutras investigações empíricas, que denotam uma opinião generalizada de que os programas de Educação Física não vão ao encontro das necessidades dos estudantes e que, geralmente, provocam experiências negativas e irrelevantes (Lake, 2001; Rink, 1992; Smith & Parr, 2007; Trout & Graber, 2009). Desta feita, a docente procura uma alternativa que seja exequível e que provoque experiências positivas nos alunos. As modalidades lecionadas são tidas como instrumento de promoção de hábitos de uma vida fisicamente ativa e de participação em atividades desportivas após a conclusão do ensino secundário.

5.2. A Relação Pedagógica e a Dimensão da Autoridade

Neste ponto, iremos discorrer sobre três diferentes formas de expressão da dimensão da autoridade: a seleção do conteúdo, avaliação e a relação de poder. Deste modo, será debatida a forma como esta dimensão se desenvolveu ao longo do ano letivo.

Seleção do Conteúdo

A forma como os conteúdos são selecionados e a legitimidade que cada interveniente detém no processo de seleção permitem analisar a dimensão da autoridade. Da análise dos nossos dados podemos afirmar que os estudantes não tiveram um papel ativo na seleção dos conteúdos a serem abordados, sendo que todo esse processo ficou sob responsabilidade da professora. Três razões para que isso tenha ocorrido: a primeira prende-se com o facto de o Programa Nacional de Educação Física do 10.º ano de escolaridade não prever um regime de opção por determinados conteúdos por parte dos estudantes; a segunda refere-se aos objetivos plasmados no programa, que explicitam que “...no 10.º ano interessa consolidar e, eventualmente, completar a formação diversificada

do ensino básico” (Ministério da Educação, 2001, p. 16); e, finalmente, a terceira e mais básica razão relaciona-se com a disposição institucional que atribui à docente a delegação social para a transmissão intencional de um saber, que a sociedade considera útil para a salvaguarda e consecução dos seus fins. Em termos de disposição institucional, determinar os conteúdos da aula não é uma função atribuída aos estudantes, já que estes não possuem o mesmo papel e estatuto da professora. Como explica Houssaye (1992):

“...c'est l'enseignant qui est responsable de la structuration de la leçon, c'est lui qui sollicite les réponses des élèves et réagit à leurs réponses” (p. 52).

Para Meirieu (2005, p. 80) defender que “os alunos poderiam decidir por si mesmos o que devem aprender provém da mesma ilusão do barão de Munchhausen, que achava que poderia salvar-se do afogamento puxando-se a si mesmo pelos cabelos para fora da água”.

No entanto, se a decisão de seleção dos conteúdos não pode ser delegada nos alunos, tal não equivale dizer que não podem ter nada a dizer sobre o assunto. Com efeito, os nossos dados apontam para uma participação, ainda que pequena, dos estudantes na escolha de modalidades alternativas⁴². Interpretamos isso como forma de envolver os alunos e promover experiências que lhes sejam atrativas e com significado. Portanto, há um chamamento dos alunos para a esfera da tomada de decisão sobre os conteúdos a serem abordados. Do ponto de vista da autoridade, Mitchell e Spady (1983) concebem que os alunos:

“...come to accept as legitimate the right of anyone who can create such experiences to guide and direct their behavior” (p. 12).

Isto quer dizer que a professora, ao fomentar experiências com significado para os estudantes, e com as quais estes tenham interesse em vivenciar, potencia o reconhecimento do seu poder legítimo pelos alunos.

⁴² Relembramos que se trataram de momentos pontuais e não unidades didáticas completas

O que vai ao encontro da conclusão retirada por Pace e Hemmings (2007) quando estes mencionam que a:

“...legitimacy of teachers as authority figures is not something that can be assumed but rather is granted during the course of ongoing interactions with students.” (p. 21).

A docente apresenta legitimidade na escolha dos conteúdos. Ela, pela pertença à classe profissional docente, possui um poder legítimo (French & Raven, 1968). Assim, a docente não coloca nos estudantes a tomada de decisão sobre que modalidades nucleares serão abordadas ao longo do ano, mas permite que estes possam beneficiar do contacto, pontual, com conteúdos pelos quais nutrem algum interesse e que potenciem o seu desenvolvimento pessoal, social, cultural e desportivo, o que no nosso entender potencia a vontade de os alunos trabalharem com a professora, participarem nas suas aulas e de a reconhecerem como uma figura de autoridade.

O Processo de Avaliação

Pelas nossas observações ao longo do ano letivo, percecionamos que a docente manteve um papel central no processo de avaliação dos estudantes, tal como visualizamos em relação à seleção dos conteúdos, que abordamos no ponto anterior. Ainda assim, os dados recolhidos apontam para uma participação dos estudantes em determinadas situações pontuais durante o processo de avaliação. As ações demonstradas pela professora revelam que esta entende este processo como mais uma forma de aprendizagem dos estudantes.

A temática da participação dos estudantes na avaliação foi alvo de análise em algumas obras, tais como Allal et al. (1986), Zessoules e Gardner (1991), Wiggins (1993), e Gardner (2006). Entre estes textos, o de Allal et al. (1986), distingue e identifica quatro possíveis níveis do envolvimento dos alunos no processo de avaliação.

No primeiro nível, o professor assume o controlo na conceção dos processos de avaliação e prepara todo o material que é necessário; e gere a implementação dos procedimentos de avaliação; e conduz atividades

pedagogicamente adaptadas. Todos os feedbacks são fornecidos pelo professor. No segundo nível, o docente assume o controlo na conceção dos processos de avaliação e desempenha um papel central na sua implementação e gestão. Os objetivos a serem alcançados são transmitidos aos alunos. Os feedbacks podem ser fornecidos pelo professor e pelos alunos. No terceiro nível, os estudantes assumem controlo na conceção e na organização dos procedimentos de avaliação. São, assim, responsáveis pela preparação de todo o material necessário e pela participação no processo. Também desempenham um papel importante na implementação dos procedimentos da avaliação formativa. No quarto nível, o docente informa os estudantes quanto à finalidade da avaliação formativa e mostra possíveis caminhos para a sua consecução. Os estudantes assumem controlo na conceção e na organização dos procedimentos que considerem úteis, sendo uma função vital no planeamento e implementação dos procedimentos selecionados.

Godbout e Desrosiers (2005) constataam, no entanto, que o primeiro nível nunca foi admitido nas hipóteses levantadas pelos investigadores, já que estes procuravam uma participação efetiva dos alunos nas aulas de Educação Física. No que diz respeito ao quarto nível, este vai muito além daquilo que os professores de Educação Física estão dispostos a considerar e a sua implementação iria exigir o desenvolvimento, a priori, de habilidades metacognitivas dos alunos. Isto é, processos iniciados pelos estudantes de modo a controlarem ou autorregularem as suas ações de aprendizagem quando procuram solucionar um problema (Godbout, 2001). Em suma, os investigadores mencionam que as pesquisas desenvolvidas no seu departamento incidiram, primordialmente, em estratégias referentes ao segundo nível, sendo que algumas, possuíam alguns elementos do terceiro nível (Godbout & Desrosiers, 2005).

Tendo em consideração a proposta de Allal et al. (1986) e as investigações realizadas por Alem e Godbout (1998) e Godbout e Desrosiers (2005), parece-nos que as ações da docente se situam no segundo nível descrito pelos referidos autores. Ou seja, a professora assume um papel central no

processo de avaliação e permite que os estudantes possam participar através da avaliação efetuada pelos pares e conjunta (professora e alunos).

Alem e Godbout (1998), no seu estudo sobre a avaliação efetuada por pares, mencionam que os alunos envolvidos no referido processo de avaliação obtiveram, em média, ganhos significativamente superiores, quando comparados com o grupo de controlo. Isto significa, na nossa opinião, que a aprendizagem efetuada pelos alunos pode ser mais elevada se estes forem envolvidos no processo de avaliação.

As Relações de Poder na Sala de Aula

Os dados recolhidos pela nossa investigação apontam para a manifestação de determinadas fontes de poder propostas pelos trabalhos de French e Raven (1968) e de Raven (2008). Assim, podemos agrupar os tipos de poder que emergiram da prática da professora em dois planos: (1) o posicional, que engloba o poder legítimo e o poder de recompensa; e (2) o pessoal, que incorpora o poder do conhecimento ou de perito e o poder referencial.

Antes de qualquer contacto com os estudantes, a docente, possui um poder legitimado (French & Raven, 1968) que deriva da sua posição numa estrutura hierárquica formal (Soares, 2012). Como explicita Lyngstad (2015): *“The typology indicates that pupils will accept that the teacher [...] teaches them PE [physical education] and tells them that exercising is important, precisely because she [he] is their teacher...”* (p. 2). A reprodução da relação hierárquica e as respetivas assimetrias de poder tomam corpo no exercício da autoridade da professora e a obediência dos estudantes, no desempenho de tarefas como controlar o tempo da aula, determinar a unidade didática a ser abordada, regular as interações que ocorrem na sala de aula, entre outras (McCroskey & Richmond, 1983).

Apesar do poder conferido pela sua pertença à classe docente, este por si só não é suficiente, já que são as ações futuras da professora que vão ditar a sua corrosão ou o seu potenciamento. Como nos elucida Potrac (2004):

“...this source of power in itself is insufficient for a coach [teacher] to gain and hold the full confidence and respect of athletes [students]” (p. 153).

Por este motivo, não é com estranheza que verificamos que os nossos dados apontam para o desenvolvimento do poder de recompensa. Ainda que o uso do poder de recompensa seja considerada uma estratégia de menor eficácia no ganho de influência interpessoal (Schmuck & Schmuck, 1976), a professora usou os torneios de futebol como um “prémio” a obter pelo esforço e empenho dos estudantes nas tarefas escolares para eles menos atrativas. A literatura esclarece-nos acerca determinadas características deste tipo de poder, nomeadamente, da sua maior ou menor força em função do valor relativo da recompensa prometida (Benfari et al., 1986). E para uma eficiência maior é necessário saber dosear a quantidade da recompensa, a sua frequência e duração (Tauber, 1985). À semelhança das investigações realizadas por Podsakoff et al. (1982) e Sims e Szilagyi (1975), também no nosso caso se verificou uma relação positiva entre a recompensa e a satisfação, tal como foi possível constatar, pelos dados recolhidos nesta investigação, em que os alunos se empenhavam nas tarefas do atletismo propostas pois a recompensa oferecida pela docente era bastante apetecível (torneios de futebol).

As fontes de poder, mencionadas até ao momento, derivam sobretudo da posição formal da professora numa dada estrutura institucional. Não obstante, e já inserido no segundo período, os nossos dados apontam para a emergência da visibilidade do poder do conhecimento ou de perito na relação pedagógica. Em concreto, aquando da lecionação das aulas de andebol e de ginástica acrobática, em que a docente adotou Modelos de Ensino centrados nos alunos, estes quando necessitavam de informações adicionais e mais especializadas recorriam à professora, porquanto lhe reconheciam o poder de conhecimento especializado. Nas palavras de Benfari et al. (1986), quando um professor tem um: *“...specialized knowledge that is valued by another person, they have the potential for expert power. When the need arises, this power can be exercised to help another person or group”* (p. 14). Assim, o conhecimento académico detido pela professora estende e reforça o seu poder de perita, e conseqüentemente a

sua autoridade, o que vai ao encontro da natureza da Escola, já que os saberes-poderes (Foucault, 1980) são determinantes neste espaço.

Richmond (1990) e Richmond e McCroskey (1984) evidenciam nos seus estudos que o recurso ao poder de perito e o seu desenvolvimento potencia o afeto dos estudantes para com o professor e para com os conteúdos programáticos.

Finalmente, os nossos dados apontam para uma última fonte de poder que emergiu durante a prática da professora. O poder referencial (French & Raven, 1968) que assume expressão nas assimetrias existentes entre docente e estudantes. Os dados recolhidos mostram uma certa admiração dos alunos em relação à docente, com destaque para a sua sociabilidade, afeto e carisma. Os estudantes, sentindo-se cativados pela professora, desenvolvem um desejo de lhe agradar, de se identificarem mais intimamente com a docente e, por essa via, ficam com mais vontade de participar nas aulas.

5.3. O Desenvolvimento da Dimensão da Ajuda

Apoiar os alunos pode ser feito de várias formas, no entanto, é necessário considerar o objetivo que a docente pretende alcançar. Como foi referido anteriormente, esta procurou que os alunos desenvolvessem a sua autonomia e que participassem, de alguma forma, no processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, os dados conseguidos pela nossa investigação permitem-nos afirmar que o segundo período, em concreto durante a lecionação da época desportiva de andebol e da unidade didática de ginástica acrobática, é rico em momentos com bastantes situações de apoio e de ajuda, em especial através da construção dos portefólios.

Tendo o propósito de desenvolver a autonomia e responsabilização dos alunos, a docente desenvolveu os referidos portefólios que funcionaram como uma forma de suporte aos estudantes ou de “*scaffolding*” já que esta estratégia ocorre quando uma pessoa com mais conhecimento (professora) auxilia alguém com menos conhecimento (os estudantes) a serem bem-sucedidos em tarefas, que sem a sua ajuda, seriam muito mais difíceis (Eshach et al., 2011).

Isto significa que apesar de ser um trabalho que atribui uma maior autonomia e responsabilidade aos estudantes, não é possível que este seja desenvolvido sem uma preparação prévia de materiais de apoio que orientem os alunos na realização da tarefa. A documentação de suporte aos exercícios exige uma extensa organização prévia da docente. Como esta menciona numa das entrevistas realizadas:

“...normalmente esse tipo de trabalho requer em termos de preparação, um trabalho muito maior do professor do que as outras aulas, não é? Depois na aula em si, o trabalho seja menos desgastante, quer dizer nós vamos acompanhando os diversos grupos e vamos respondendo às solicitações de cada um dos grupos.”
(Professora, 3ª. Entrevista).

O pensamento da professora encontra apoio na investigação, tal como nos elucidam Siedentop et al. (2011), quando mencionam que é de responsabilidade do professor preparar antecipadamente todo o material que será necessário para que os estudantes possam desempenhar os seus papéis corretamente:

“These materials may include not only the equipment necessary for skills practices and game play but also schedules, coaches’ instructions, lineup cards, results sheets, score sheets, statistics sheets, cumulative statistics records, and awards”
(p. 131).

Ou seja, almejar e organizar atividades letivas para que os estudantes se tornem autónomos e responsáveis para participarem de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, *per se*, não é suficiente. É necessário que o professor os oriente, que os guie, propondo progressões de ensino necessárias para suportar a aprendizagem (French et al., 1991) e que forneça documentação de apoio para que estes permaneçam orientados nas tarefas.

De acordo com van de Pol et al. (2015), há ainda uma escassez de investigação empírica sobre as estratégias de *Scaffolding*. Stone (1998) alertara já para a limitação da investigação relacionada com a efetividade das estratégias de “scaffolding” em interações entre professor e aluno, pois esta recorria essencialmente a estudos observacionais. Ressalva-se, porém, os estudos de

Palincsar e Brown (1984) e de Palincsar (1986) em que estas estratégias de scaffolding são sistematicamente examinadas e se mostram eficazes, nomeadamente, no contexto do ensino recíproco.

As nossas observações permitiram-nos compreender que, com o uso destas estratégias, para além de potenciar a interação dos estudantes dentro do grupo, a professora podia fornecer instruções de forma mais incisivas em função do problema que os grupos encontravam. De certa maneira, os alunos estavam sempre orientados nas suas tarefas: se a professora não estava perto deles, eles consultavam o portefólio, onde podiam retirar as suas dúvidas; se as dúvidas persistissem, a docente estaria disponível para ajudar o grupo e fornecer as devidas instruções e feedbacks.

Ainda acerca das situações de ajuda protagonizadas pela docente é importante referir que esta, em determinados momentos, recorreu ao estilo recíproco (Mosston & Ashworth, 2008), em que procurou incrementar o número de feedbacks que os alunos recebem pelo seu par, tal como pela docente, e ainda potencializar o domínio cognitivo do aluno que está a observar, já que o processo intrínseco de fornecer feedbacks estimula o canal cognitivo. Jackson e Dorgo (2002) esclarecem-nos que este estilo de ensino ajuda o professor a reduzir a magnitude dos problemas associados às turmas grandes, equipamento limitado e feedbacks insuficientes fornecidos aos estudantes.

De facto, esta turma possuía alguns alunos que podiam desempenhar e desempenharam essas funções de auxílio para com os colegas devido ao seu nível técnico e tático mais desenvolvido. Vale a pena salientar que esse elevado nível não foi adquirido através das aulas de Educação Física, mas sim dos largos anos de experiência que possuíam de prática desportiva. Desta feita, a docente aproveitou o conhecimento e a experiência que esses alunos possuíam para que estes auxiliassem os colegas com menos competência, incrementando a capacidade de fornecer feedbacks aos estudantes. Igualmente, os alunos mais competentes eram assim colocados em outras situações, nas quais estes assumiam outro tipo de funções que, até então, eram exclusivas da professora.

Os dados recolhidos apontam para uma congruência com outras investigações realizadas, nomeadamente as de autores como: Chatoupis (2015); Kolovelonis et al. (2011); e Li e Kam (2011), em que, de uma forma muito sucinta, todas estas investigações mostram vantagens em se utilizar o estilo de ensino recíproco, solucionando questões como a aprendizagem passiva; atribuindo uma responsabilização pelas aprendizagens próprias dos estudantes; e o incremento da performance dos alunos. Ainda destacam que quando os alunos são colocados com um colega que gostem de trabalhar, estes sentem-se mais confortáveis em receber e dar feedbacks.

5.4. A Importância do Afeto na Relação Pedagógica

O afeto é uma qualidade essencial para a construção e desenvolvimento da relação pedagógica (Nias, 1989). Roorda et al. (2011) avaliam no seu estudo de meta-análise quão importantes são as qualidades afetivas da relação professor-aluno para o desenvolvimento dos jovens e para o seu bem-estar.

Na disciplina de Educação Física, devido às suas características altamente interativas e ativas, existe uma maior predisposição para a manifestação de comportamentos afetivos. Como explicou a professora durante uma das entrevistas realizadas:

“Acho que os professores de Educação Física são normalmente, professores queridos pelos alunos, até pelo tipo de relação que estabelecem com eles, uma relação mais física, uma relação mais próxima...mais próxima em todos os sentidos, não é? Desde logo porque nós...os alunos não estão sentados em sala de aula, temos um tipo de organização, de dinâmica, de trabalho diferente, há mais contacto físico, há mais à vontade nas situações de convivialidade...”
(Professora, 2ª. Entrevista).

Para além das características da disciplina de Educação Física, outro aspeto importante que foi mencionado anteriormente é a questão do perfil da professora. Os nossos dados mostram que a docente possuía um aspeto intrínseco que a levava a desenvolver a afetividade com os estudantes de uma forma natural. Esta refere que:

“...eu sou uma pessoa muito afetiva, em termos de relacionamento...muito afetiva e muito física...eu gosto de tocar, gosto de fazer uma festa, gosto de...abraçar...pronto...também me zango e quando me zango...também me zango...acho me muito latina a esse nível...sou muito latina, não é?” (Professora, 2.^a Entrevista).

As características do professor são importantes ao nível dos afetos. Investigações na área do ensino sugerem que os professores afetivos possuem determinadas habilidades, como por exemplo: ouvir os alunos, mostrar empatia, elogiar os estudantes de forma apropriada, veicular expectativas altas sobre o seu comportamento e trabalho, e mostrar uma preocupação ativa para com a vida pessoal dos alunos (Dallavis, 2014; Edwards & D'arcy, 2004; Goldstein, 1999; Larson & Silverman, 2005; Velasquez et al., 2013; Walker et al., 2006).

Além das características afetivas evidenciadas pela professora, a forma como desenvolveu atividades com o propósito da construção de laços entre os estudantes, merece o seu lugar de destaque. Isto é, o planeamento da aula de surf no início do ano letivo mereceu atenção de nossa parte, já que nesta a docente procurou desenvolver ligações com os estudantes para que pudesse tirar proveito das mesmas, como mencionamos no capítulo anterior:

“...durante muitos anos eu fiz estas atividades no final, e depois sentia que regressávamos à escola no dia seguinte e apesar de termos estado um ano inteiro juntos, depois daquela atividade havia laços mais fortes entre nós.” (Professora, 1.^a Entrevista).

Li et al. (2013), concluíram a partir da sua investigação que para a criação de um clima afetivo os professores necessitam de conceber um clima de aprendizagem positivo e motivador, e estabelecer uma ligação entre o professor e os alunos. A literatura dedicada à motivação mostra que os estudantes possuem uma maior predisposição para aprender nas aulas de Educação Física quando o clima é motivador e positivo (Li & Lee, 2004; Todorovich & Model, 2005). Considerando estas investigações é necessário fazer uma chamada de atenção, os constructos do afeto são diferentes dos constructos da motivação, no entanto encontramos algumas sobreposições. De acordo com Li (2015):

“Very often, the act of caring occurs between teachers and students in a positive, motivational learning climate.” (p. 37).

Desta forma, a aula de surf no início das aulas funcionou como uma forma de construir uma ligação com os estudantes, de os conhecer num ambiente fora da escola; e uma ocasião para fomentar um ambiente positivo e afetivo potenciando a participação dos estudantes nas atividades letivas. As atividades desenvolvidas fora da escola têm tendência a retirar a formalidade que podemos encontrar numa aula de Educação Física nas instalações escolares. Os seus protagonistas não possuem papéis e estatutos tão demarcados e ocorre a possibilidade de uma aproximação entre professora e alunos de uma forma mais informal, apesar da diferença que os separa ao nível da idade, conhecimento, papéis e estatutos.

5.5. A Relação Pedagógica e os Conflitos

O último aspeto a considerar sobre as dimensões da relação pedagógica reporta-se aos conflitos que foram emergindo na relação pedagógica e de que forma foram ultrapassados pela professora. Pelas nossas observações pudemos constatar que os conflitos surgiam com pouca frequência. Os alunos eram bastante participativos e responsáveis nas aulas de Educação Física. Foram observadas distrações e conversas paralelas com os colegas, no momento em que a docente estava a explicar algum exercício ou a transmitir alguma informação. Este tipo de comportamentos, apesar de ser disruptivo, é tolerável e é considerado como uma infração menor que não interferem com a fluidez da aula, nem com a capacidade da docente lecionar (Siedentop & Tannehill, 1999). A turma, no geral, não apresentava incompatibilidades com as atividades propostas pela professora, ainda que a professora tivesse que lidar mais atentamente com três estudantes que mostraram, desde o início do ano letivo, pouca vontade em participar nas aulas, independentemente da disciplina, do conteúdo e do professor.

Os nossos dados apontam para duas estratégias distintas para abordar ou evitar os conflitos na aula: a recompensa e a persuasão. A utilização dos

torneios de futebol, na segunda metade das aulas de técnica de corrida, foi usada como estratégia motivacional, no entanto, em grande parte esta também teve uma função de negociação e gestão de conflitos. Acreditamos que a docente, pela sua larga experiência no ensino, tenha encontrado esta forma de solucionar os conflitos oriundos da falta de motivação dos estudantes para um determinado conteúdo programático. Isto é, através da recompensa a docente oferece um incentivo e, em troca, os alunos cedem e participam nas atividades letivas propostas pela professora. Por outras palavras, para que esta obtivesse sucesso na leção da técnica de corrida, esta teria de oferecer algo aos estudantes, de forma a poder atingir o seu objetivo. É de notar que esta situação partiu de uma iniciativa da professora e não dos estudantes. Como explica Postic (2008, p. 160), “a resolução dos conflitos passa por uma negociação em que cada um aceita um certo número de coações de situação”. Dickie (2015) realizou uma investigação sobre a resolução de conflitos na sala de aula, no qual concluiu que a implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem beneficiava com a confiança no processo de negociação baseado numa relação positiva e na qualidade da informação transmitida. Quando os três alunos acima referidos procuravam afastar-se das atividades letivas através da renúncia à aula ou através de comportamentos desviantes e perturbadores, a docente procurava sempre persuadi-los a voltarem para as atividades que estavam a ser propostas, e em nenhum momento visualizamos sanções mais extremas por parte da professora, como por exemplo suspensões da atividade ou marcação de falta disciplinar. Sobre este aspeto a docente menciona que tem como princípio:

“...tentar mostrar aos alunos a importância e as vantagens que eles têm em estar in e não em estar out.” (Professora, 3ª. Entrevista).

Poderia ser mais fácil punir os infratores de forma severa. No entanto, é preferível pautar-se por um princípio orientador, segundo o qual cabe ao professor tornar a aula interessante para o estudante:

“...eu sou professora, eu sou adulta, eles são crianças, ou são adolescentes, são alunos e, portanto, quem tem de fazer tudo...isto é assim, ...acredito piamente naquilo que estou a dizer, é ao professor que compete tornar...chamar o aluno

para a aula, tornar a aula um espaço interessante, um espaço em que o aluno se sintam bem.” (Professora, 3.^a Entrevista).

Mais do que o princípio que orienta a conduta da professora, Rink (1993) elucida-nos que remover o aluno da atividade pode ser vantajoso se este deseja, de facto, participar na aula. No entanto, se o estudante não está interessado, como é o caso descrito, excluí-lo da atividade apenas reforça o seu comportamento inapropriado. Assim, não basta excluir o aluno das atividades letivas se não ponderarmos a eficácia desta estratégia para o referido estudante. Se este não mostra interesse pelas atividades letivas, e a professora, como resposta ao seu comportamento desviante, o retira da aula, isso potencia o seu desinteresse e reforça os seus comportamentos desviantes para que volte a ser retirado da aula.

É interessante verificar a calma da docente face ao conflito e o discernimento para tomar decisões perante acontecimentos inesperados. Nestas situações, a preocupação da professora é manter ou retomar o fluxo da aula dentro das suas noções de aceitabilidade. Manter o norte em situações de conflito não é tarefa fácil, como sustenta a investigação realizada por Flavier et al. (2002), porquanto, sob pressão, os professores, não raras vezes, podem atuar de forma pouco lúcida e relevante para o momento em que se encontram e agravar em vez de sanar o conflito.

O conflito é um dado incontornável da relação pedagógica, é algo inevitável, como já referimos em outros momentos. Na medida em que procura desenvolver o interesse e o pensamento crítico do estudante, a professora tem que admitir a diversidade de pontos de vista e de interesses e, através da negociação, tentar encontrar uma base de entendimento que permita contornar ou solucionar os conflitos que podem emergir da relação pedagógica e da confrontação dos alunos com perspetivas diferentes daquelas que estão no seu património de saberes, já que estes possuem uma agenda diferente da docente que é contraditória e concorrente (Loughran, 2007).

5.6. A Evolução da Instrução da Professora: Dos Modelos Centrados no Professor aos Centrados no Aluno

Modelo de Instrução Direta

A instrução da professora está relacionada com as suas decisões pedagógicas, que se fundamentam nos objetivos pedagógicos que pretende alcançar. Ao longo do ano letivo, foi possível observar uma certa “evolução” na instrução adotada pela docente e uma diferenciação de motivos que a levavam a optar por diferentes formas de lecionar. Desta forma, as suas decisões e ações pedagógicas assumiram contornos que podem ser identificadas através de três modelos instrucionais apresentados por Metzler (2011): o Modelo de Instrução Direta; o Modelo de Ensino da Aprendizagem Cooperativa; e o Modelo de Educação Desportiva. Estes fornecem uma estrutura abrangente e coerente para o ensino do desporto, bem como, clarificam os objetivos de aprendizagem e perspetivam a natureza das tarefas de aprendizagem, os papéis de professores e alunos, os recursos didáticos necessários, o envolvimento social e as formas de organização da aula (Mesquita & Graça, 2009).

Através das nossas observações constatamos que o início do ano letivo foi marcado, claramente, por uma abordagem que tinha as suas semelhanças com o Modelo de Instrução Direta. Para o efeito, a professora assumiu o papel de líder instrucional e tomou praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, em concreto, a seleção dos conteúdos; a gestão da aula; a apresentação das tarefas; as progressões de ensino; os padrões de envolvimento; o ritmo; e as interações instrucionais com os estudantes (Metzler, 2011).

A adoção deste modelo surge, na nossa opinião, por força de dois fatores: (1) a docente não conhece os estudantes, e estes não estão acostumados ao seu modo de trabalho; e (2) ainda não estão criadas rotinas e regras que permitam uma abordagem centrada no aluno. Sobre o primeiro aspeto, Siedentop e Tannehill (1999) explicam que:

“Clearly, when learners have had substantial experience in an activity, you will approach the learning of that activity differently than if the class were all beginners” (p. 282).

Por não estarem estabelecidas rotinas e regras tornou-se vital que a professora se valesse do seu estatuto socialmente outorgado para tomar decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem. Além do exposto, a docente tem consciência de que não seria sensato iniciar o ano letivo com outro tipo de abordagem:

“Temos que criar algumas rotinas de trabalho para depois podermos dar...temos de criar algumas rotinas de trabalho, criar algumas rotinas de autonomia para depois então poder dar a liberdade absoluta (risos!). Portanto, a ideia é um bocadinho essa.” (Professora, 3.^a Entrevista).

Esta afirmação da docente indica-nos que para atribuir autonomia e/ou adotar estratégias de ensino indiretas, para que os alunos ocupem um papel central, com espaço para a criatividade e tomada de decisão, é necessário que em primeiro lugar seja construído um sistema de gestão eficaz (Siedentop & Tannehill, 1999). O início do desenvolvimento do referido sistema de gestão começa precisamente com o estabelecimento de regras e de rotinas. A literatura, relacionada com investigação acerca dos professores eficazes demonstra que o foco dos professores nos primeiros dias de aulas se centram no estabelecimento de rotinas e de regras (Doyle, 1986; Fink & Siedentop, 1989; Siedentop et al., 1994). Como explica Doyle (1986):

“Reflection on this situation suggests that by giving explicit attention to rules and procedures a teacher acknowledges the importance of order and signals the level of vigilance and accountability that will prevail in a particular classroom.” (p. 14).

Mais do que a ausência de estabelecimento de regras e rotinas, ou desconhecimento prévio entre professora e estudantes, os nossos dados mostram que o tipo de atividade a ser lecionada tem impacto nas decisões pedagógicas perfilhadas pela docente. Modalidades com uma especificidade mais técnica e exigentes em termos de segurança, como por exemplo o

lançamento do peso, ou situações de avaliação individual, como seja a aplicação da bateria de testes do *fitnessgram*, irão potenciar o desenvolvimento de estratégias centradas no professor, pois requerem um maior controlo e feedbacks regulares por parte da professora para assegurar padronização e comparabilidade de comportamentos e resultados.

Stallings e Stipek (1986) e Peterson (1979) elucidam-nos que os conteúdos a serem lecionados, os objetivos a serem atingidos, e as características dos estudantes desempenham um papel fundamental na tomada de decisão sobre que tipo de estratégia deve o professor utilizar. Peterson (1979) indica que se o objetivo é aprender realizar uma determinada técnica, então a melhor opção será utilizar o Modelo de Instrução Direta, devido às suas características.

Ao optar pelo Modelo de Instrução Direta, a docente pretendia que os alunos melhorassem e adquirissem alguma eficiência técnica (como observamos no lançamento do peso, lançamento na passada e na técnica de corrida). As investigações realizadas por Goldberger e Gerney (1986); Goldberger et al. (1982); e Rikard e Boswell (1993) vão ao encontro dos dados que recolhemos na nossa pesquisa, pois demonstram que os alunos melhoram as suas habilidades através de uma aplicação correta do Modelo de Instrução Direta.

Um aspeto interessante que podemos constatar pelos dados recolhidos é que, apesar de a docente ter adotado estratégias pedagógicas que possuíam as suas semelhanças com o Modelo de Instrução Direta, não observamos muitas situações analíticas para a exercitação das técnicas das modalidades que estavam a ser lecionadas. Atentamos essa situação em dois momentos distintos: o primeiro relacionou-se com a abordagem do lançamento da passada, aquando a leção do basquetebol, e a segunda, com o ensino do lançamento do peso. A professora explica que procura prescrever poucos exercícios analíticos apesar:

“...de reconhecer a importância deles para a consciencialização dos movimentos e há determinadas aulas, determinados momentos, em que realmente temos alguns exercícios...” (Professora, 3.^a Entrevista).

Isto significa que apesar de esta admitir a importância dos exercícios analíticos, valoriza mais a aprendizagem das técnicas de forma contextualizada. Na realidade, a conceção tecnicista que prevaleceu até aproximadamente os anos oitenta, pautou o ensino da técnica em situações desprovidas de intencionalidade e de contextualização. Como refere Mesquita (2009, p.166), a expansão da *“cultura tática, a adaptabilidade técnica tem-se vindo a revelar decisiva para tornar o jogador [aluno] capaz de ajustar a solução motora aos problemas táticos emergentes”* (Mesquita, 2009, p. 166). A mesma autora explica que *“a fase de aprendizagem em que os praticantes [alunos] se encontram, a natureza das próprias habilidades técnicas, mais abertas ou mais fechadas, e o nível de desempenho dos praticantes [alunos] constituem aspetos que interferem na eficácia dos modelos instrucionais adotados”* (p. 181). Tendo em consideração o que a referida autora nos esclarece, tal não é de estranhar recorrer ao Modelo de Instrução Direta para lecionar, já que este é especialmente adequado para o ensino de determinados conteúdos em Educação Física, como os desportos individuais de nível iniciante (Metzler, 2011). Rink (1993) elucida-nos que os estudantes com baixas habilidades, bem como alunos desmotivados, parecem executar melhor os exercícios solicitados num ambiente mais estruturado, como é característico do Modelo de Instrução Direta.

Outra característica que os nossos dados mostram é o recurso ao questionamento por iniciativa dos estudantes ou como estratégia da docente no âmbito do Modelo de Instrução Direta. Metzler (2011) alega que este modelo de ensino é flexível o suficiente para permitir a interação entre professora e alunos e ainda, que este não deve ser entendido como uma forma de ensinar militar ou rígida. Assim, a docente procurou que os alunos compreendessem os motivos de realizarem uma ação tática, ou de utilizarem uma determinada técnica, em detrimento de outra, e em que situações a mesma deveria ser utilizada. Mesquita (2009, p. 180) menciona que:

“...mais do que a prescrição, interessa o questionamento. O treinador [professor], ao questionar o praticante [aluno], por exemplo, sobre o porquê de utilizar

determinada solução motora, situada ecologicamente em envolvimentos que integrem a especificidade do jogo, valoriza o comportamento intencional “.

No que diz respeito às vantagens em questionar os estudantes como forma de potencializar o seu pensamento crítico, a literatura corrobora com os dados obtidos pela nossa investigação. Ennis (1991) verificou que os estudantes do ensino básico do primeiro ciclo conseguiram desenvolver a sua habilidade cognitiva-analítica, em apenas uma unidade dedicada ao pensamento crítico. McBride e Bonnette (1995) explicam que é possível desenvolver o pensamento crítico dos alunos em outros contextos, como por exemplo nos acampamentos de férias. Outras investigações mencionam que: (1) estas estratégias potencializam o desenvolvimento de novos padrões de movimento, estimulando a criatividade (Cleland, 1994); (2) promovem o envolvimento e encorajam os alunos a manterem-se atentos, facilitando a aprendizagem mostrando a importância da atenção durante a aprendizagem de habilidades motoras (Dupont et al., 2009); e (3) revelam que este tipo de estratégias se focam menos na performance e são mais indicados para o desenvolvimento dos domínios cognitivo e afetivo (Morgan et al., 2005).

Modelo de Educação Desportiva

No nosso estudo, o uso do Modelo de Educação Desportiva surge no início do segundo período. Com ele a docente começa a empregar estratégias de ensino indiretas que permitem que os estudantes assumam um papel mais ativo e construtor do seu próprio conhecimento.

Os dados recolhidos pela nossa investigação apontam quatro motivos para a utilização deste modelo de ensino no segundo período: (1) intencionalidade - existe um objetivo pedagógico específico para a utilização deste modelo de ensino; (2) familiaridade - já existe um conhecimento prévio entre professora e alunos, bem como regras e rotinas estabelecidas; (3) tempo disponível - o segundo período é o mais extenso dos três períodos letivos; e (4) tempo para compensação - em caso de a docente não conseguir terminar a avaliação dos alunos, devido a algum tipo de condicionante, então ainda possui o terceiro período para a completar. Siedentop et al. (2011) mencionam que:

“We have always advised Sport Education teachers to err in the direction of planning for more rather than less time. As teachers, we all tend to underestimate the time it takes students to master techniques and tactics and to learn to use them in well-played games” (p. 15).

Assim, podemos destacar a articulação e sucessão de um primeiro período que trata de estabelecer familiaridade e estrutura, conhecimento mútuo, dinâmicas e rotinas, o que inviabiliza a escolha de estratégias de ensino indiretas que atribuem um papel mais ativo aos alunos, como verificamos anteriormente; seguido de um segundo período, que já permite que sejam utilizadas estratégias indiretas, delegando nos estudantes um papel mais participativo no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização do Modelo de Educação Desportiva em desportos coletivos, como o andebol, possui um valor pedagógico pertinente pois, *“a organização das atividades por equipa, em que todos os alunos colaboram e o resultado final resulta do contributo de todos [...], minimiza as diferenças individuais e potencia a participação ativa e deliberada dos alunos nas tarefas de organização e de aprendizagem”* (Mesquita & Graça, 2009, p. 60). Mais, os estudantes, em tarefas enquadradas neste Modelo de Ensino, têm um papel ativo na tomada de decisão que determina a estrutura e a operação da época desportiva, não sendo, por isso, participantes passivos.

Os papéis desempenhados pelos alunos, além de jogadores, *“...evidencia uma redefinição de papéis do professor e dos alunos, sugerindo a filiação do MED [Modelo de Educação Desportiva] às ideias construtivistas prevaletentes nos anos 90”* (Mesquita & Graça, 2009, pp. 61-62). Estudos demonstram que os estudantes valorizam imenso as oportunidades de desenvolvimento social emergentes da sua filiação a uma equipa (Hastie, 1996, 1998).

Em comparação com as abordagens tradicionais, este Modelo de Ensino procura incluir todos os estudantes nas atividades, independentemente de estes serem mais ou menos dotados, pois estes estão inseridos em equipas. Hastie (1998) enumera três características que devem ser cuidadas para viabilizar a inclusão de todos: (1) as equipas necessitam de todos os seus elementos para obter sucesso; (2) a filiação promove o sentimento de pertença e de coesão; e

(3) a prática regular permite que os estudantes com habilidades mais baixas possam melhorar ao longo da época desportiva.

O desempenho de papéis alternativos é bastante apreciado pelos alunos e alarga o seu campo de experiências de aprendizagem, pois como nos elucidam Siedentop (1998): *“In sport education, students learn diverse roles, whereas in sport (typically in physical education) they learn only the performer role”* (p. 19).

A utilização deste Modelo de Ensino modifica o papel da professora, acentuando um papel de suporte aos estudantes, em detrimento do controlo direto de todas as atividades de aprendizagem. Tarefas estratégicas, como a seleção da modalidade; a escolha dos capitães/treinadores; o estabelecimento das regras de funcionamento; o treino dos estudantes para as funções relativas à arbitragem e estatística de jogo; e ainda o desenvolvimento de material de apoio para que os treinadores pudessem ter uma base de trabalho, foram desenvolvidas pela docente, ou sob o seu controlo direto. Esta explica, para o efeito, que:

“...estas aulas, normalmente esse tipo de trabalho requer em termos de preparação, um trabalho muito maior do professor do que as outras aulas, não é?”
(Professora, 3.^a Entrevista).

Graça (2002) explica que uma impreparação do professor no Modelo de Educação Desportiva deixará os alunos sem apoio, podendo transformar a aula num recreio supervisionado, se este não for capaz de gerir e organizar a aula de forma eficaz, já que este modelo assenta num sistema de organização complexo e descentralizado. Por outras palavras, apesar de este Modelo de Ensino ser centrado no aluno (Alexander et al., 1998), cabe ao professor o seu planeamento formal. Como nos elucidam Siedentop et al. (2011):

“Teachers are responsible for creating an environment where students can learn to be a referee or team manager. Duty teams must be shown how to set up the appropriate fields or courts and equipment and must be given opportunities to practice” (p. 22).

Assim, um modelo centrado no estudante, que exige dele uma maior participação e o coloca em papéis diversificados, não dispensa o professor de ensinar, bem pelo contrário. Na realidade, este Modelo não prevê menos ensino do que se se tratasse de um modelo de instrução centrado no professor, como é o caso do Modelo de Instrução Direta (Siedentop et al., 2011). Isto porque:

“In Sport Education, when students take on the role of team coach, referee, or manager (i.e., a nonplaying role), they need to learn what the role entails and get opportunities to play the role” (Siedentop et al., 2011, p. 22).

Objetivar uma participação mais ativa por parte dos estudantes engloba tarefas de co-ensino e de co-responsabilização pela aprendizagem dos pares. Com efeito, grande parte das interações instrucionais tinham lugar entre os estudantes, porquanto estes desenvolvem, em equipa, as atividades de aprendizagem. As investigações nesta área sugerem, de forma interessante, que os estudantes preferem receber instruções por um estudante-treinador do que pelo próprio professor (Carlson & Hastie, 1997; Hastie, 1996). O funcionamento mais autónomo dos alunos permitiu à docente um acompanhamento mais personalizado dos alunos, à medida que se deslocava pelas equipas. Fatores circunstanciais e estruturais condicionaram o desenvolvimento da época desportiva, conceito nuclear do Modelo de Educação Desportiva. Em primeiro lugar, as condições meteorológicas impediram a realização de várias aulas planeadas, reduzindo a época desportiva de andebol a oito aulas de cem minutos; e em segundo lugar, o *roulement dos espaços de aula* a que a turma e a professora estavam sujeitas impunha um planeamento de atividades adequado aos espaços estabelecidos pelo *roulement*, o que introduzia hiatos na continuidade do planeamento das aulas dedicadas à realização da época desportiva. Siedentop et al. (2011) admitem que, no ensino secundário, uma época desportiva pode ter cerca de dez aulas de 80 a 90 minutos. Jones e Ward (1998) propõem um mínimo de vinte aulas. Vários autores (Hastie, 1998; Siedentop, 1994, 1998; Siedentop et al., 2011) sustentam que o conceito de época desportiva requer uma duração duas a três vezes superior à das tradicionais unidades didáticas adotadas nos programas de educação física. Em

suma, em termos de duração e continuidade, a época desportiva observada ficou um pouco aquém do recomendado, o que pode ter influenciado as experiências vividas pelos estudantes. Alexander et al. (1997), na sua investigação, mencionam que:

“There have been many instances of students complaining about the lack of continuity to their seasons when school administrators commandeered PE [Physical Education] facilities for whole school functions. In accepting responsibility for significant input into the organization and participation in seasons of sport education competition, students have begun to display intolerance for interruptions and disruptions to their seasons.” (p. 5).

Modelo de Ensino da Aprendizagem Cooperativa

Ainda no decorrer do segundo período, durante a lecionação da modalidade de ginástica acrobática, a professora recorreu a um modelo de instrução em que identificamos semelhanças com o Modelo de Ensino da Aprendizagem Cooperativa (Slavin, 2010). Para a professora, os objetivos traçados para a modalidade de ginástica acrobática, salvaguardando a especificidade dos conteúdos e as diferenças de dinâmica e as características das modalidades, são semelhantes, aos visados pelo Modelo de Educação Desportiva na lecionação do andebol:

“...o que é que eu procuro com este trabalho de grupo, e no caso da ginástica acrobática e do andebol...foi a mesma coisa que é...primeiro a responsabilização dos alunos, autonomia. Responsabilização dos alunos pelo processo de ensino-aprendizagem, deixarem de estar tão dependentes do professor que não ser o...processo de ensino-aprendizagem e não ser só o professor a mandar e os eles a fazerem, não é? Autonomia, desenvolvimento de autonomia, eles serem capazes de se organizarem, trabalharem e eu, por exemplo, gostei de na semana passada quando entrei no ginásio eles pegaram nos colchões e começaram logo a colocar os colchões para começar a trabalhar, não é? E isso revela autonomia, eles já sabem o que têm de fazer, não precisam do “capataz” em cima a dizer “agora vais fazer isto, agora vamos fazer aquilo”. Por outro lado, possibilitar aos alunos uma maior participação nestes dois momentos, quer no andebol quer na ginástica acrobática.” (Professora, 2.^a Entrevista).

Tempo disponível e rotinas estabelecidas, à semelhança do Modelo de Educação Desportiva, são pré-requisitos para a adoção do Modelo de Aprendizagem Cooperativa. A preocupação deste modelo de ensino é promover experiências de aprendizagem mais autênticas e possibilitar uma participação mais ativa e com mais significado por parte dos estudantes (Gillies, 2006). Com isso, os alunos podem melhorar, não apenas os seus resultados académicos, mas também a capacidade de aprendizagem e as competências sociais (Cohen, 1992; Dyson et al., 2010; Gillies, 2006).

A aplicação do referido modelo de ensino convergiu num trabalho de projeto de grupo em torno da criação dum esquema de ginástica acrobática. Na fase inicial, a professora assumiu o controlo de todas as decisões organizacionais, (1) deu início à formação dos grupos e explicou o modo como iriam trabalhar em conjunto; (2) determinou os recursos disponíveis; (3) decidiu o tempo que os estudantes dispunham para completar o esquema de ginástica acrobática.

A natureza do projeto requeria que os elementos dos grupos se mantivessem juntos, cooperantes e produtivos até ao final da unidade didática, demonstrando uma relação de interdependência e confiança entre todos os membros do grupo, de outro modo não seria possível criar um esquema de ginástica acrobática e, ao mesmo tempo, uma responsabilização individual, em que cada um se comprometia em fazer bem a sua parte. Estes requisitos da tarefa potenciavam o desenvolvimento de competências sociais (Cuseo, 1992). Os alunos começaram a funcionar nos grupos, ficando responsáveis por decidir de que forma se iriam organizar; como dividir o trabalho que teria de ser feito; e a forma como deveriam utilizar os recursos materiais e temporais disponíveis. Para atingir o objetivo proposto pela docente, teriam que ajustar o seu padrão de envolvimento e arranjar formas de assistir os companheiros que necessitavam de auxílio na execução de determinadas figuras gímnicas.

No decurso das aulas, a docente assumiu um papel de suporte aos estudantes, circulando pelos grupos, auxiliando nas execuções das figuras seleccionadas por estes, detetando erros técnicos e fornecendo sugestões para a construção do esquema que seria alvo de uma avaliação posterior. Como

refere Kagan (1985): “*As the students adopt the roles traditionally reserved for the teacher, the teachers using cooperative learning also adopt new roles.*” (p. 89). Kagan e Kagan (2009) denotam as competências do professor requeridas para o fomento da aprendizagem cooperativa: “... *authentically assessing comprehension, observing and consulting, keeping the class on task, evaluating the lesson, and working with individual students or teams*” (p. 8.2).

A literatura levanta algumas questões sobre a aplicação do Modelo de Aprendizagem Cooperativa, nomeadamente a eficácia da utilização dos grupos. Ellisor (1960) afirma que: “*There is nothing magical about groups; they do not necessarily provide better leaning...*” (p. 428). Não basta, com efeito, colocar os alunos em grupo para que estes se tornem capazes de obter melhores resultados. Importa, por isso, que sejam investigadas as circunstâncias em que o trabalho feito em pequenos grupos obtém melhores resultados, quando comparados com resultados obtidos através do recurso aos métodos tradicionais (Slavin, 1983, 1987).

Recentemente, as investigações empíricas dedicadas à temática do ensino cooperativo demonstram que este Modelo de Ensino se torna eficaz quando estão presentes dois elementos: 1- quando há responsabilização individual e 2- quando todos os elementos do grupo procuram atingir os mesmos objetivos (Rohrbeck et al., 2003; Webb, 2008). Ou seja, os elementos de um grupo que trabalhem em conjunto, visando um objetivo comum, a obtenção de uma recompensa, neste caso a classificação do grupo, cujo desempenho depende da aprendizagem individual de cada membro. Em suma, para Kagan e Kagan (2009):

“Cooperative projects are perhaps the purest form of constructivist education. As students construct their projects, they are simultaneously constructing meaning and understanding. Cooperative teams are ideal for social learning, language use, and cognitive development. Students discuss, elaborate, and debate ideas as they work together, each making an important individual contribution toward a group goal. Not only are students’ minds engaged, but so too are their hands and bodies as they build their projects and practice their presentations. Learning is active, communicative, hands-on, and real. And it is intrinsically motivating. Cooperative

projects align instruction with students' natural desire to interact, play, experiment, and create" (pp. 13:01-13.02).

Como o nosso estudo sugere, este modelo de ensino potencia a capacidade de os alunos se relacionarem com os seus pares, cooperando, criando relações de amizade e aceitando a perspectiva dos outros, estabelecendo consensos para o alcance de um objetivo comum. Dadas as potencialidades assacadas ao Modelo de Ensino da Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento de competências sociais, importa aprofundar o modo como os estudantes encorajam e auxiliam os seus pares do grupo independentemente da diferença de habilidade que exista entre eles, e de que forma a autoperceção de competência e autoconfiança dos alunos com mais dificuldades, bem como as suas habilidades interpessoais e sociais podem ser fortalecidas (Barrett, 2005; Cervantes et al., 2007; Dyson, 2002).

CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES

6. CONCLUSÕES

Este capítulo é a última fase do nosso trabalho. Antecedendo-o uma descrição de todo o processo de investigação, na qual mencionamos como é que a docente foi selecionada e com que critérios, que instrumentos de recolha de dados foram utilizados e como se processou a análise desses mesmos dados; seguindo-se a apresentação dos resultados, na qual procuramos “criar um filme” em torno da construção e desenvolvimento da relação pedagógica; e finalmente, a discussão dos resultados que é marcada pela ascensão de informação que consideramos pertinente e relevante para responder ao objetivo desta investigação: examinar de que modo o professor concebe, implementa e constrói as suas práticas, nomeadamente pela análise minuciosa da relação pedagógica expressa nas estratégias de ensino-aprendizagem operantes na aula e pelo papel assumido por ambos os atores.

Aquando a formulação do objetivo do nosso estudo, levantámos questões que auxiliaram a estruturar o nosso pensamento e a orientar a investigação:

- (1) Como é concebida, construída e estabelecida a relação pedagógica com os alunos?
- (2) Como é que o papel assumido pela professora se articula com as suas decisões pedagógicas?
- (3) De que forma se manifestam as quatro dimensões estruturantes da relação pedagógica?
- (4) Que outros fatores influenciam as decisões pedagógicas protagonizadas pela docente?

Dotados de rigor e objetividade durante todo o processo de recolha e tratamento dos dados recolhidos, e procurando ligações e sentidos para a informação que o material nos fornecia, conseguimos construir conhecimento sobre a construção da relação pedagógica e as decisões pedagógicas protagonizadas pela docente. Tendo por base esse conhecimento tornou-se possível encontrar respostas para as questões previamente formuladas.

Após a finalização do nosso estudo verificamos que uma forma de iniciar a construção da relação pedagógica é através do discurso protagonizado pela docente durante a apresentação da disciplina aos estudantes. Para o efeito esta

recorreu a uma estratégia que denominamos de “utilitária” ou *instrumental* (Girard, 2010), com a qual procurou mostrar aos alunos a utilidade da Educação Física para a sua vida futura. Recorrer a esta estratégia revela um caminho possível (assumimos que possam existir mais) para a construção da relação pedagógica, pois verifica-se uma relação diferente com o saber daquela que seria se a docente mencionasse que o seu objetivo passaria por formar atletas. Isto porque, formar atletas e compreender a utilidade do desporto para a sua vida futura incorpora formas diferentes de ver o papel da Educação Física e os seus conteúdos, e certamente, as práticas pedagógicas da docente seriam completamente distintas, bem como o papel que os alunos desempenhariam ao longo do ano. A descrença da professora no Programa Nacional de Educação Física levou-a à procura de uma alternativa como forma de promover hábitos de uma vida fisicamente ativa e participação em atividades desportivas após a conclusão do ensino secundário, assumindo que existem vertentes da Educação Física que não são devidamente valorizadas pela comunidade.

O papel assumido pela docente relaciona-se com o tipo de relação pedagógica que esta pretende desenvolver. Papel, esse, que será revelado através das estratégias de ensino que protagonizou ao longo do ano letivo. A nossa investigação mostra que durante o primeiro período a docente adotou uma estratégia que possuía contornos identificáveis com o Modelo de Instrução Direta. Desta forma, não eram dadas oportunidades aos alunos de serem construtores do seu próprio conhecimento, mantendo-se passivos no processo de ensino-aprendizagem.

Emergiram duas razões para justificar tal abordagem: em primeiro lugar, não estavam criadas rotinas e as regras ainda não tinham sido refinadas e implementadas; e em segundo lugar não existia um conhecimento prévio entre professora e alunos.

Mais tarde, durante o segundo período, a docente adotou em grande medida um papel de suporte às atividades letivas, permitindo que fossem os alunos os responsáveis pela condução do processo de ensino-aprendizagem. A professora adotava aqui um papel diferente, suportando, aconselhando,

corrigindo e interagindo com os grupos e alunos de forma individualizada, e permitindo que estes pudessem tomar decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Num primeiro momento, a docente recorreu ao Modelo de Educação Desportiva onde permitiu que os alunos tomassem decisões, que poderiam estar relacionadas com a escolha dos exercícios; o ritmo das aprendizagens; a forma como as progressões de ensino eram efetuadas. Um segundo momento corresponde à leção da unidade didática de ginástica acrobática recorrendo ao Modelo de Ensino da Aprendizagem Cooperativa. Nesta, a docente adotou um papel muito semelhante ao que foi descrito anteriormente, isto é, um papel de suporte às aprendizagens dos alunos.

Ao nível dos conteúdos programáticos da Educação Física podemos afirmar que existiam objetivos distintos: no andebol havia a preocupação em desenvolver aspetos relacionados com a técnica e tática do andebol; enquanto que na ginástica acrobática havia o propósito de criar e desenvolver um esquema alusivo a temas destacados pela docente: Racismo, Liberdade de Expressão, Imigrantes/Refugiados e Tortura. No entanto, havia um grande objetivo que era comum a ambos: o desenvolvimento da autonomia, responsabilização, pensamento crítico e criatividade dos alunos, sendo esse o grande impulsionador para a utilização de estratégias centradas no aluno. A docente revela, assim, quatro motivos para a escolha do segundo período para aplicação de Modelos de Ensino centrados no aluno: já existiam rotinas e regras estabelecidas; existiam objetivos pedagógicos que exigiam a utilização de um Modelo de Ensino diferente; havia um conhecimento considerável entre professora e alunos; e em caso de existirem condicionantes, haveria o terceiro período para terminar as avaliações.

A parte final do terceiro período marca o regresso de uma abordagem centrada no professor, direta, sem uma participação ativa por parte dos alunos. As razões encontradas prendem-se com o facto de a janela temporal ser muito reduzida, já que parte do terceiro período foi utilizada para terminar a época desportiva de andebol e os esquemas de ginástica acrobática, bem como pela natureza de alguns conteúdos mais técnicos (atletismo-barreiras) que exigiam

um modelo de ensino mais eficaz para estas situações, como é o caso do Modelo de Instrução Direta.

Sobre esta questão retiramos as seguintes ilações: (1) para recorrer a abordagens centradas no aluno é necessário criar rotinas de autonomia e de responsabilização com os alunos, é necessário conhecer os alunos e é necessário que estes conheçam o professor; (2) para se recorrer a estas abordagens é importante a questão temporal, pois existem vários fatores que não se podem controlar e é imperativo, por isso, que estas ocorram num período mais longo, pois caso seja necessário, pode-se concluir os trabalhos efetuados pelos alunos num momento posterior; (3) recorrer aos Modelos de Ensino mais indiretos exige do professor um trabalho prévio extensivo na preparação adequada das aulas e do material necessário para que os alunos possam desempenhar a tarefa pretendida; e (4) a seleção de um Modelo de Ensino, seja ele qual for, tem de estar enquadrada com os objetivos pedagógicos que a docente pretende alcançar.

O tipo de relação pedagógica que é estabelecido é caracterizado em função da articulação das suas quatro dimensões e dos objetivos pedagógicos que a docente pretende alcançar. A dimensão da autoridade, pela sua centralidade, é a que toma um destaque primordial. A nossa investigação mostra que independentemente das estratégias pedagógicas assumidas pela docente e o papel que esta assume, bem como o dos alunos, esta é uma relação assimétrica. Essa assimetria é fruto do domínio da professora sobre uma determinada matéria ou saber.

O poder legítimo que a docente detém, bem como os poderes que ela vai desenvolvendo ao longo do tempo, sejam eles de perito, recompensa e/ou referente, fazem com que esta decida sobre o tipo de estratégias a que vai recorrer; que papel os estudantes vão desempenhar; quanto tempo irão permanecer nessas funções; que tipo de avaliação irá ser efetuada; e que conteúdos serão abordados. Assim, a autoridade da professora vai-se manifestando pelo exercício do poder que esta faz sentir na sala de aula e pelo papel que ela assume, mesmo que os estudantes estejam envolvidos em tarefas

em que são chamados a tomar mais decisões e a ter uma participação mais ativa, é ela a autoridade e a responsável pelo processo de ensino-aprendizagem.

A dimensão da ajuda emerge com mais força durante o segundo período. Os nossos dados apontam que esse despoletar se justifique devido às abordagens protagonizadas pela docente, porquanto esta permitiu um papel mais ativo dos estudantes na construção do seu conhecimento o que fez com que esta assumisse outras tarefas, adotando uma função de orientação, de ajuda e de suporte. A nossa investigação mostra que é necessário fornecer documentação, preparar as aulas de forma mais extensiva e meticulosa se queremos que os alunos mantenham o foco no objetivo que pretendemos que estes alcancem e possuam um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, sob pena de transformar a aula em um recreio supervisionado.

A dimensão do afeto é fundamental para a relação professor-aluno e para o desenvolvimento dos jovens (Nias, 1989; Roorda et al., 2011). Após a nossa investigação, concluímos que a docente numa primeira fase procurou construir laços afetivos com os estudantes levando-os para uma atividade fora das instalações escolares. A experiência da docente diz-lhe que esta é uma forma possível de potenciar a relação aluno-aluno e professora-aluno e, por isso, procurar conhecer os alunos fora do contexto escolar, potencia a sua participação nas tarefas escolares. As atividades desenvolvidas fora da escola têm tendência a serem mais informais, e os seus intervenientes não possuem papéis e estatutos tão demarcados. Assim, existe a possibilidade de potenciar a aproximação entre professora e alunos, apesar da diferença que os separa ao nível da idade, conhecimento, papéis e estatutos.

Assim, para fomentar a dimensão afetiva da relação pedagógica, os nossos dados mostram que a docente procurou organizar atividades de cariz mais informal, que potencializam a sua aproximação aos alunos, e por fim, utilizar essa proximidade para promover um ambiente positivo na sala de aula e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. No entanto, vale a pena reforçar que a dimensão do afeto não se constrói apenas em atividades informais, mas sim desenvolve-se ao longo de todo o ano letivo, não bastando,

por isso, ao professor organizar este tipo de atividades para que a dimensão do afeto se desenvolva.

A dimensão do conflito não foi muito expressiva ao longo do ano. No entanto foi possível retirar ilações sobre a resolução de conflitos. Desta feita, a docente recorreu a duas formas de resolução de conflitos: a persuasão e a recompensa. Na primeira, a professora procurou alterar o pensamento do aluno, mostrando os benefícios que estes possuem em estar em atividade. A outra forma de resolução de conflitos passou pela recompensa. Neste caso, a professora ofereceu aos alunos algo que estes desejavam (por exemplo, os torneios de futebol) em troca da sua participação e esforço em atividades menos apelativas. Em suma, para solucionar os conflitos, oriundos da sua prática, a docente recorreu aos dois mecanismos acima mencionados, nunca recorrendo à coação já que esta considera que ridicularizar o aluno ou utilizar a força não são benéficos para o trazer de volta para a aula, especialmente se este tem uma grande vontade em sair da mesma.

Finalmente, no decorrer da nossa investigação, constatamos alguns fatores que influenciam as decisões pedagógicas tomadas pela docente. Em primeiro lugar, os espaços existentes da escola. Neste caso, a instituição escolar possui um ginásio que pode ser utilizado por uma turma, no entanto, os espaços exteriores são descobertos ou parcialmente cobertos. Ou seja, nos dias de elevada precipitação torna-se impossível lecionar nesses espaços, o que exige uma grande capacidade de adaptação da professora para lecionar uma aula prática, já que esta procura evitar ao máximo aulas exclusivamente teóricas. A segunda condicionante tem a ver com o *roulement* que a escola impõe. Se por algum motivo a docente não termina a unidade didática no momento em que troca de instalações, poderá ter de esperar umas semanas até ter oportunidade de concluir o que estava pendente, o que provoca uma interrupção e perde-se a continuidade do trabalho que se estava a desenvolver, levando à perda do efeito desejado, como verificamos na aplicação do Modelo de Educação Desportiva aquando a lecionação da época desportiva de andebol.

6.1. Conclusão geral

Conforme as decisões pedagógicas protagonizadas pela docente e os objetivos que esta pretende alcançar, a relação pedagógica terá diferentes características, isto é, as dimensões que a compõem irão reconfigurar-se em função desses mesmos objetivos e dessas estratégias adotadas. Se tomarmos como exemplo o início do ano letivo constatamos que os conteúdos foram lecionados recorrendo a um modelo de ensino centrado no professor, e isso tem consequências, em especial, para a dimensão da autoridade. É nesta que verificamos que a professora privilegia o seu papel de transmissora de conhecimento, limita a possibilidade de intervenção do aluno e minimiza os aspetos relacionais, estabelecendo uma relação de domínio alicerçada nas diferenças de conhecimento que cada ator educativo possui.

Por outro lado, durante o segundo e parte do terceiro período observou-se a participação ativa dos alunos na tomada de decisão e construção do seu conhecimento, em que há a pretensão de exercer influência sobre o outro, mas não submeter ou subjugar-lo. A docente ofereceu a possibilidade de estes comunicarem, de escolherem, tomarem as suas decisões e de se confrontarem com o saber. Desta forma, parece-nos que a relação pedagógica não é constante ao longo do ano letivo, porquanto em função dos objetivos da docente esta decidirá sobre as abordagens de ensino que irá protagonizar, o que provocará uma reconfiguração constante da relação pedagógica.

6.2. Limitações do estudo e sugestões para trabalhos futuros

Apesar do rigor e compromisso elevado impresso na condução deste trabalho, sentimos que alguns aspetos poderiam ter sido diferentes e, desta forma, iremos referenciá-los como limitações do estudo e recomendações para trabalhos futuros.

Uma limitação situa-se no facto de não termos acompanhada o desenvolvimento das aulas desta turma no ano seguinte. Isto é, como foi retomada a relação pedagógica? Será que esta teve de ser reconstruída? Que dificuldades a docente encontrou? Esta seria uma questão pertinente e que seria

bastante interessante, pois não sabemos que dinâmicas iríamos encontrar. E salientamos duas razões: (1) em primeiro lugar, os alunos já conhecem previamente a docente e vice-versa; (2) em segundo lugar, os estudantes são mais velhos o que pode significar mais maturidade.

A realização de pelo menos mais uma entrevista de grupo focal parece-nos que poderia ter acrescentado o contributo dos estudantes para esta investigação. Poderia ter sido benéfico explorar o pensamento de outros estudantes que não foram ouvidos sobre a questão da relação pedagógica.

Considerando a possibilidade de estudos futuros, julgamos que a replicação deste estudo, em outros contextos e grupos, poderia ser interessante para investigar outro tipo de estratégias e formas utilizadas pelos professores na construção e desenvolvimento de uma relação pedagógica, uma vez que os docentes terão concepções diferentes uns dos outros sobre a profissão e sobre a disciplina de Educação Física o que conduzirá, certamente, a outras formas de se desenvolver a relação pedagógica.

**CAPÍTULO VII:
BIBLIOGRAFIA**

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Aleixo, I. (2010). *O ensino da ginástica artística no treino de crianças e jovens: estudo quasi-experimental aplicado em jovens praticantes brasileiras*. Porto: Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Alem, J., & Godbout, P. (1998). L'INFLUENCE DE L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS SUR L'APPRENTISSAGE DU LANCER DU POIDS PAR DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE. *Revue des Sciences et Techniques des Activités Physique et Sportives*(45), 87-93.
- Alexander, K., Taggart, A., & Luckman, J. (1998). Pilgrims Progress: The Sport Education Crusade down Under. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 21-23.
- Alexander, K., Taggart, A., & Thorpe, S. (1997). Teacher renewal through curriculum innovation: Changing teachers' pedagogies and programs. *Issues in Educational Research*, 7(1), 1-18.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado : actas do colóquio*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86.
- Anderson, A., Christenson, S., Sinclair, M., & Lehr, C. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95–113.
- Ang, R. (2005). Development and Validation of the Teacher-Student Relationship Inventory Using Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Experimental Education*, 74(1), 55–73.
- Aspelin, J. (2014). Beyond individualised teaching - A Relational Construction of Pedagogical Attitude. *Education Inquiry*, 5(2), 233-245.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barrett, T. (2005). Effects of Cooperative Learning on the Performance of Sixth-Grade Physical Education Students. *JOURNAL OF TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION*, 24, 88-102.
- Batista, P., & Alves, M. (2013). A Etnografia. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Investigação Qualitativa em Desporto* (Vol. 1). Porto: CIFI2D.
- Bechtel, P. A., & O'Sullivan, M. (2007). Enhancers and inhibitors of teacher change among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 221-235.
- Benfari, R., Wilkinson, H., & Orth, C. (1986). The Effective Use of Power. *Business Horizons*, 29, 12-16.
- Bidarra, M. d. G. (1996). Orientações Paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores [Versão eletrónica]. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30(3), 133-163 disponível em http://gaius.fpce.uc.pt/niips/gbidarra/Bidarra1996_Orientacoes.pdf.
- Bjarne, V., Erik, H., & Aase, R. (2011). *Conflict Resolution—Working with conflicts*. Frederiksberg: The Danish Centre for Conflict Resolution.
- Bouffleur, J. (2006). O paradigma da comunicação e a re-configuração do espaço pedagógico. In A. Trevisan & E. Tomazetti (Eds.), *Cultura e Alteridade: confluências*. Rio Grande do Sul.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4.^a ed.). Nova Iorque: Oxford University Press Inc.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis Elements of the Sociology of Corporate Life*. Burlington: Ashgate.
- Canfield, M. R. (2011). *Field Notes on Science & Nature*. Londres: Harvard University Press.
- Cardoso, F. (2014). *Gimnocerco - um exemplo de empoderamento, de excelência desportiva e de desenvolvimento de competências de vida*. Porto: Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Carlson, T., & Hastie, P. (1997). The Student Social System within Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176-195.

- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objetivos, Conteúdos e Estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física - Concepções, Investigação, Prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Cervantes, C., Cohen, R., Hersman, B., & Barrett, T. (2007). Incorporating PACER into an inclusive basketball unit. *Journal of Teaching in Physical Education, 78*, 45–50.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory - A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Londres: Publicações SAGE, LTD.
- Chatoupis, C. (2015). Pairing Learners by Companionship: Effects on Motor Skill Performance and Comfort Levels in the Reciprocal Style of Teaching. *The Physical Educator, 72*, 307–323.
- Chong, W., Huan, V., Quek, C., Yeo, L., & Ang, R. (2010). Teacher-Student Relationship: The Influence of Teacher Interpersonal Behaviours and Perceived Beliefs about Teachers on the School Adjustment of Low Achieving Students in Asian Middle Schools. *SCHOOL PSYCHOLOGY INTERNATIONAL, 31*(3), 312–328.
- Cleland, F. (1994). Young children's divergent movement ability – study 2. *Journal of Teaching in Physical Education, 13*(3), 228-241.
- Cohen, E. (1992). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Issues in Restructuring Schools*(2), 4-7.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6.^a ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^a. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest, 45*(3), 339-356.
- Cruz, G. V., & Pereira, W. R. (2013). Diferentes configurações da violência nas relações pedagógicas entre docentes e discentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Enfermagem, 66*(2), 241-250.

- Cuseo, J. (1992). Cooperative Learning Vs. Small-Group Discussions and Group Projects: The Critical Differences. *Cooperative Learning and College Teaching*, 2(3), 5-10.
- Dallavis, C. (2014). Culturally Responsive Caring and Expectations for Academic Achievement in a Catholic School. *Journal of Catholic Education*, 17(2), 154-171.
- Deenihan, J. T., & MacPhail, A. (2013). A Preservice Teacher's Delivery of Sport Education: Influences, Difficulties and Continued Use. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 166-185.
- Deus, A., Cunha, D., & Maciel, E. (2010). Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: Uma metodologia [Versão eletrônica], disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf.
- Dey, I. (2005). *Qualitative data analysis - A user-friendly guide for social scientists*. Londres: Taylor & Francis e-Library.
- Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J. L., & Castejón, F. J. (2010). Teaching Games for Understanding to In-Service Physical Education Teachers: Rewards and Barriers Regarding the Changing Model of Teaching Sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 378-398.
- Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. (2016). Definição de Emoção [Versão eletrônica], disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/emo%C3%A7%C3%A3o>.
- Dickie, J. (2015). Trust and Conflict Resolution: Relationship Building for Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 2066 – 2073.
- Doyle, W. (1986). *Classroom Management Techniques and Student Discipline*. Comunicação apresentada em Student Discipline Strategies Project. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Dupont, J., Carlier, G., Gérard, P., & Delens, C. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en Éducation physique: revue de la littérature. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 73, 1-32.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN.

- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching Physical Education*, 22, 69-85.
- Dyson, B., Linehan, N., & Hastie, P. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary physical education classes. *Journal of teaching in Physical Education*, 29(2), 113-130.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Edwards, A., & D'arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147-155.
- Ellisor, M. (1960). Ways of working with learners. *Educational Leadership*, 17, 425-431.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2.^a ed.). Londres: University of Chicago Press.
- Ennis, C. (1991). Discrete Thinking Skills in Two Teachers' Physical Education Classes. *The Elementary School Journal*, 91(5), 473-487.
- Eshach, H., Dor-Ziderman, Y., & Arbel, Y. (2011). Scaffolding the 'Scaffolding' Metaphor: From Inspiration to a Practical Tool for Kindergarten Teachers. *Journal of Science Education & Technology*, 20, 550–565.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). Nova Iorque: Macmillan.
- Fernandes, R. (2003). *Escola e influência educativa : o estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1º ciclo do ensino básico em Portugal*. Porto: Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step by Step* (3.^a ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Fink, J., & Siedentop, D. (1989). The Development of Routines, Rules, and Expectations at the Start of the School Year. *JOURNAL OF TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION*, 8, 198-212.
- Fitzgerald, C. J., & Laurian, S. (2013). Caring our Way to more Effective Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 341-345.
- Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D., & Durand, M. (2002). The meaning and organization of physical education teachers' actions during conflict with students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 20-38.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4.^a ed.): SAGE.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings: 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- French, J., & Raven, B. (1968). The Bases of Social Power. In D. Cartwright & A. F. Zander (Eds.), *Group Dynamics: Research and Theory*. Nova Iorque: Harper & Row.
- French, K., Rink, J., Rikard, L., Mays, A., & Lynn, S. (1991). The Effects of Practice Progressions on Learning Two Volleyball Skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 261-274.
- Gardner, H. (2006). Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing. In *Multiple Intelligences*. Nova Iorque: Basic Books.
- Gaskell, G. (2003). Entrevistas Individuais e Grupais. In M. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som* (2.^a ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Gee, J. (2008). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses* (3.^a ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Gibson, W., & Brown, A. (2009). *Working with Qualitative Data*. Londres: Sage.

- Gillies, R. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 271–287.
- Girard, B. (2010). *Pedagogical Relationships in Secondary Social Science Classrooms*. Dissertação de Doutoramento apresentada a The University of Michigan.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory - Strategies for Qualitative Research*. New Jersey: Aldine Transaction.
- Godbout, P. (2001). Reflection on innovation and renovation: authentic assessment and subject matter expertise in physical education. Consult. 15-07-2016, disponível em <http://aiesep.org/wp-content/uploads/2014/11/Paul-Godbout.pdf>
- Godbout, P., & Desrosiers, P. (2005). Student's Participation to the Assessment Process in Physical Education. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (Eds.), *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport*. Lisboa: Edições FMH.
- Goldberger, M., & Gerney, P. (1986). The Effects of Direct Teaching Styles on Motor Skill Acquisition of Fifth Grade Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57(3), 215-219.
- Goldberger, M., Gerney, P., & Chamberlain, J. (1982). The Effects of Three Styles of Teaching on the Psychomotor Performance And Social Skill Development of Fifth Grade Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53(2), 116-124.
- Goldstein, L. (1999). The Relational Zone: The Role of Caring Relationships in the Co-Construction of Mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647-673.
- Graça, A. (1997). *O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol*. Porto: Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.

- Graça, A. (2002). Concepções Didáticas sobre o Ensino do Jogo. In S. Ibañez-Godoy & M. Marcías-García (Eds.), *Novos Horizontes para o Treino do Basquetebol*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Graça, A. (2013). Grounded Theory: Método de Gerar Teorias Fundamentadas por Comparação Constante. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Investigação Qualitativa em Desporto* (Vol. 2). Porto: CIFI2D.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Graham, G. (2008). *Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher*. Champaign: Human Kinetics.
- Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education*. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45(1).
- Gubacs-Collins, K. (2007). Implementing a tactical approach through action research. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(2), 105-126.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hastie, P. (1996). Student Role Involvement During a Unit of Sport Education. *JOURNAL OF TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION*, 16, 88-103.
- Hastie, P. (1998). Applied Benefits of the Sport Education Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 24-26.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. / Une perspective ecologique en education physique. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-29.

- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in Qualitative Research*: SAGE Publications.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique - Théorie et pratiques de l'éducation scolaire* (2^a. ed.). Berna: Lang.
- Hoveid, M. H., & Finne, A. (2014). 'You Have to Give of Yourself': Care and Love in Pedagogical Relations. *Journal of Philosophy of Education*, 48(2), 246-259.
- Hubbard, P., & Levy, M. (2006). *Teacher Education in CALL*. Amesterdão/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.
- Jackson, J., & Dorgo, S. (2002). Maximizing Learning Through the Reciprocal Style of Teaching. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(2), 14-18.
- Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos: relação pedagógica, gestão da indisciplina, motivação dos alunos*. Lisboa: Edições Asa.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2008). Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role. In R. Gillies, A. Ashman & J. Terwel (Eds.), *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*. Nova Iorque: SPRINGER.
- Jones, D., & Ward, P. (1998). Changing the Face of Secondary Physical Education through Sport Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(5), 40-45.
- Jones, D. L. (1992). Analysis of Task Systems in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 411-425.
- Kagan, S. (1985). Dimensions of Cooperative Classroom Structures. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Lazarowitz, C. Webb & R. Shmuck (Eds.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Nova Iorque: Springer Science+Business Media.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan.
- Kansanen, P. (2003). Studying--the Realistic Bridge Between Instruction and Learning. An Attempt to a Conceptual Whole of the Teaching-Studying-Learning Process. *Educational Studies*, 29(2-3), 221-232.
- Kiemer, K., Gröschner, A., Pehmer, A.-K., & Seidel, T. (2015). Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students'

- motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction*, 35, 94-103.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., & O'Sullivan, M. (2013). Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(1), 28-41.
- Kojève, A. (2006). *La Noción de Autoridad*. Buenos Aires: Edicções Nueva Visión.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Gerodimos, V. (2011). The effects of the reciprocal and the self-check styles on pupils' performance in primary physical education. *European Physical Education Review*, 17(1), 35–50.
- Krapp, A., & Prenzel, M. (2011). Research on Interest in Science: Theories, Methods, and Findings. *International Journal of Science Education*, 33(1), 27–50.
- Kriesberg, L. (1973). *The Sociology of Social Conflicts*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- LaFortune, L., & Saint-Pierre, L. (2001). *A afetividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lake, J. (2001). Young people's conceptions of sport, physical education and exercise: implications for physical education and the promotion of health-related exercise. *European Physical Education Review*, 7(1), 80–91.
- Lampert, M. (2001). *Teaching Problems and the Problems of Teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Larson, A., & Silverman, S. (2005). Rationales and practices used by caring physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 10(2), 175-193.
- Ledgerwood, A., Callahan, S., & Chaiken, S. (2006). Changin Minds: Persuasion in Negotiation and Conflict Resolution. In P. Coleman, M. Deutsch & E. Marcus (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practise* (2^a. ed.). São Francisco: Jossey-Bass.
- Lee, O., & Ravizza, D. (2008). PHYSICAL EDUCATION PRESERVICE TEACHERS\ CONCEPTIONS OF CARING. *Education*, 128(3), 460-472.

- Leite, S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355-368.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Li, C., & Kam, W. K. (2011). Mosston's Reciprocal Style of Teaching: A Pilot Study in Hong Kong. *New Horizons in Education*, 59(2), 27-37.
- Li, W. (2015). Strategies for Creating a Caring Learning Climate in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(4), 34-41.
- Li, W., & Lee, A. (2004). A Review of Conceptions of Ability and Related Motivational Constructs in Achievement Motivation. *QUEST*, 56, 439-461.
- Li, W., Rukavina, P., & Foster, C. (2013). Overweight or Obese Students' Perceptions of Caring in Urban Physical Education Programs. *Journal of Sport Behavior*, 36(2), 189-208.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- Loizos, P. (2003). VIDEO, FILME E FOTOGRAFIAS COMO DOCUMENTOS DE PESQUISA. In M. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som* (2ª. ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Loughran, J. (2007). Enacting a pedagogy of teacher education. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices*. Nova Iorque: Routledge.
- Lyngstad, I. (2015). Legitimate, expert and referent power in physical education [Versão eletrónica]. *Sport, Education and Society*, 1-11. Consult. 21-07-2016, disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2015.1116442>.
- Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, K., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. North Carolina: Family Health International.
- Marina, J. A. (2011). *A Recuperação da Autoridade* (P. Lara, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marshall, C., & Rossman, G. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park: SAGE Publications.

- Martin, B., & Briggs, L. (1986). *The affective and cognitive domains: integration for instruction and research*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- McBride, R., & Bonnette, R. (1995). Teacher and at-risk Students' Cognitions During Open-Ended Activities: Structuring the Learning Environment for Critical Thinking. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 373-388.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1983). Power in the classroom I: Teacher and student perceptions. *Communication Education*, 32(2), 175-184.
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. In P. Petern & H. Walberg (Eds.), *Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications*. Berkeley: McCutchan.
- Meirieu, P. (1997). *¿Aprender Sí. Pero Cómo?* Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Meirieu, P. (2005). *O cotidiano da Escola e da Sala de Aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Porto: Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Mesquita, I. (2009). O Ensino e Treino da Técnica nos Jogos Desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I. (2013a). O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto. In J. Nascimento, V. Ramos & F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos: Formação e investigação* (pp. 295 – 318). Florianópolis: Coleção Temas Movimento.
- Mesquita, I. (2013b). Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In J. V. d. Nascimento, V. Ramos & F. Tavares (Eds.), *Jogos desportivos : formação e investigação*. Florianópolis: UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais do Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Metzler, M., DePaepe, J., & Reif, G. (1985). Alternative Technologies for Measuring Academic Learning Time in Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 4(4), 271-285.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Massachusetts: Ally & Bacon.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3.^a ed.). Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Mialaret, G. (1980). *As Ciências da Educação* (2.^a ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Student/Teacher Relations and Attitudes toward Mathematics Before and After the Transition to Junior High School. *Child Development*, 60(4), 981-992.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Soucebook* (2.^a ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de Educação Física - 10.º, 11.º e 12.º ano*.
- Mitchell, D., & Spady, W. (1983). Authority, power, and the legitimation of social control. *Educational Administration Quarterly*, 19(1), 5-33.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, M. (2010). *Autoridade*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Morgado, M. A. (2011). Autoridade e sedução na relação pedagógica. *Psicologia da Educação Online*(32), 113-130.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education: First Online Edition*. disponível em

http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf.

- Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(4), 731-747.
- Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher–student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, 43, 137–152.
- Murray, C., & Pianta, R. (2007). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *THEORY INTO PRACTICE*, 46(2), 105–112.
- Neves, M., & Carvalho, C. (2012). A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8.º ano. *Análise Psicológica*, 24(2), 201-215.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Nova Iorque: Routledge.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340 –369.
- Öhman, A. (2005). Qualitative methodology for rehabilitation research. *Journal of rehabilitation medicine*, 37(5), 273-280.
- Oliveira, B. (2010). *Modelos de Instrução Ministrados por Professores de Educação Física - Relatório de Estágio Profissional*. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Pace, J., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in the classroom: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27.
- Pacheco, J. (2010). Ciências da Educação e investigação: o pesadelo que é o presente. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*.

- Palincsar, A. (1986). The Role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction. *Educational Psychologist*, 21(1&2), 73-98.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *COGNITION AND INSTRUCTION*, 1(2), 117-175.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3^a. ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Peterson, P. (1979). Direct Instruction: Effective for what and for whom? *Educational Leadership*, 46-48.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS Student-teacher Relationship Scale: Professional Manual*: Psychological Assessment Resources.
- Pino, A. (2009). Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. *Revista Contrapontos*, 4(3), 439-459.
- Podsakoff, P., Todor, W., & Skov, R. (1982). Effects of leader contingent and non-contingent reward and punishment behaviors on subordinate performance and satisfaction. *Academy of Management Journal*, 25(4), 810-821.
- Porto Editora. (2011). *Acordo Ortográfico: As novas regras - Todas as palavras que mudam*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Ed.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica* (C. M. Fonseca, Trad.). Lisboa: Padrões Culturais.
- Potrac, P. (2004). Coaches' power. In R. Jones, K. Armour & P. Potrac (Eds.), *Sports Coaching Cultures: From Practise to Theory*. Nova Iorque: Routledge.
- Queirós, P., & Graça, A. (2013). A Análise de Conteúdo (Enquanto Técnica de Tratamento da Informação) no âmbito da Investigação Qualitativa. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Investigação Qualitativa em Desporto* (Vol. 2). Porto: CIFI2D.

- Queirós, P., & Lacerda, T. (2013). A Importância da Entrevista na Investigação Qualitativa. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Investigação Qualitativa em Desporto* (Vol. 2). Porto: CIFI2D.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa.
- Raven, B. (1992). A power-interaction model of interpersonal influence: French and Raven thirty years later. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 7, 217-244.
- Raven, B. (2008). The Bases of Power and the Power/Interaction Model of Interpersonal Influence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 8(1), 1-22.
- Rex, L. (2002). Exploring Orientation in Remaking High School Readers' Literacies and Identities. *Linguistics and Education*, 13(3), 271–302.
- Rex, L. (2006). Acting “Cool” and “Appropriate”: Toward a Framework for Considering Literacy Classroom Interactions When Race Is a Factor. *JOURNAL OF LITERACY RESEARCH*, 38(3), 275–325.
- Ribeiro, A. (1990). Relação Educativa. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Richmond, V. (1990). Communication in the Classroom: Power and Motivation. *Communication Education*, 39, 181-195.
- Richmond, V., & McCroskey, J. (1984). Power in the classroom II: Power and Learning. *Communication Education*, 33, 123-136.
- Rikard, G. L., & Boswell, B. B. (1993). Teacher effectiveness in using direct instruction for student skill acquisition. *Physical Educator*, 50(4), 194.
- Rink, J. (1992). The plan and the reality. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63(7), 67-68;73.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2.ª ed.). St. Louis: Mosby.
- Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.

- Rohrbeck, C., Ginsburg-Block, M., Fantuzzo, J., & Miller, T. (2003). Peer-Assisted Learning Interventions With Elementary School Students: A Meta-Analytic Review. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 240–257.
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Rosenshine, B. (1979). Content, Time and Direct Instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research and Teaching: Concepts; Findings and Implications* (pp. 28-56). Berkeley: McCutchan.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *Elementary School Journal, 83*, 335-350.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3.^a ed.). Nova Iorque: Macmillian Publishing Company.
- Saraiva, D. A. (2002). Participação dos Professores na Escola [Versão eletrónica]. *Millenium - Revista do ISPV*, disponível em http://www.ipv.pt/millenium/Millenium25/25_34.htm.
- Schmuck, R., & Schmuck, P. (1976). *Group Processes in the Classroom* (2.^a ed.). Iowa: WM. C. Brown Company Publishers.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nova Iorque: BasicBooks.
- Schwab, J. J. (1978). Eros and education: A discussion of one aspect of discussion. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.), *Science, Curriculum, and Liberal Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E., & Zechmeister, J. (2012). *Research Methods in Psychology* (9.^a ed.). Nova Iorque: McGraw-Hill.

- Siedentop, D. (1994). *Sport education : quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how it works? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18.
- Siedentop, D., Doutis, P., Tsangaridou, N., Ward, P., & Rauschenbach, J. (1994). Don't Sweat Gym! An Analysis of Curriculum and Instruction. *JOURNAL OF TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION*, 13, 375-394.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2^a. ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing Teaching Skills In Physical Education* (4.^a ed.): Mayfield Publishing Company.
- Silverman, D., & Marvasti, A. (2008). *Doing Qualitative Research - A Comprehensive Guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Sims, H., & Szilagyi, A. (1975). Leader reward behavior and subordinate satisfaction and performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 14(3), 426-438.
- Slavin, R. (1983). When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.
- Slavin, R. (1987). Developmental and Motivational Perspectives on Cooperative Learning: A Reconciliation. *Child Development*, 58(5), 1161-1167.
- Slavin, R. (2010). CO-OPERATIVE LEARNING: WHAT MAKES GROUPWORK WORK? In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning - Using Research to Inspire Practice*: OECD - Centre for Educational Research and Innovation.
- Smith, A., & Parr, M. (2007). Young people's views on the nature and purposes of physical education: a sociological analysis. *SPORT EDUCATION AND SOCIETY*, 12(1), 37-58.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional Design* (2.^a ed.). Universidade de Oklahoma: Wiley.
- Soares, C. (2012). *Género, Afectos e Poderes: Representações Sociais em Crianças do Ensino Básico*: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2002). Relative power and influence strategy: the effects on agent/target organizational power on superiors' choices of influence strategies. *Journal of Organizational Behavior*, 23(2), 167-179.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional - Uma abordagem desenvolvimentista* (5.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Stallings, J., & Stipek, D. (1986). Research on early childhood and elementary school teaching programs. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3.^a ed.). New York: Macmillan.
- Stone, C. (1998). The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities. *JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES*, 31(4), 344-364.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2.^a ed.). Thousand Oaks: Publicações SAGE.
- Tauber, R. (1985). *French & Raven's Power Bases: An Appropriate Focus for Educational Researchers and Practitioners*. Comunicação apresentada em The Educational Research Association, Craft Knowledge Seminar. Stirling: Universidade de Stirling.
- Thomas, J., Nelson, J., & Silverman, S. (2011). *Research Methods in Physical Activity* (6.^a ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Todorovich, J., & Model, E. (2005). The TARGET Approach to Motivating Students: An Introduction. *Teaching Elementary Physical Education*, 16, 8-10.
- Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: a relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova De Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trout, J., & Graber, K. C. (2009). Perceptions of Overweight Students Concerning Their Experiences in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(3), 272-292.
- Trout, M. (2012). *Making the Moment Matter: Care Theory for Teacher Learning*. Roterdão: Sense Publishers.

- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (4. ed.). Lisboa: FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN.
- Uitto, M., & Syrjala, L. (2008). Body, Caring and Power in Teacher-Pupil Relationships: Encounters in former pupils' memories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 355-371.
- van de Pol, J., Volman, M., Oort, F., & Beishuizen, J. (2015). The effects of scaffolding in the classroom: support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support. *Instructional Science*, 43(5), 615–641.
- van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum inquiry*, 135-170.
- van Mannen, M. (1991). *The Tact of Teaching - The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Nova Iorque: State University of New York.
- Velasquez, A., West, R., Graham, C., & Osguthorpe, R. (2013). Developing caring relationships in schools: a review of the research on caring and nurturing pedagogies. *Review of Education*, 1(2), 162–190.
- Vygotsky, L. (1978). *MIND IN SOCIETY: The Development of Higher Psychological Processes*. Londres: Harvard University Press.
- Walker, C., Gleaves, A., & Grey, J. (2006). A study of the difficulties of care and support in new university teachers' work. *Teachers and Teaching*, 12(3), 347-363.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 225-243.
- Webb, N. (2008). Learning in Small Groups. In T. Good (Ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook* (Vol. 1). Thousand Oaks: SAGE.
- Wentzel, K. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wentzel, K. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In T. Wubbels, P. d. Brok, J. v. Tartwijk & J. Levy (Eds.),

- Interpersonal relationships in education: An Overview of Contemporary Research* (Vol. 3). Roterdão: Sense Publishers.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the purpose and limits of testing*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17, 89-100.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3^a. ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Zessoules, R., & Gardner, H. (1991). Authentic Assessment: Beyond the buzzword and into the classroom. In V. Perrone (Ed.), *Expanding Student Assessment*. Alexandria: Association of Supervision and Curriculum Development.

ANEXOS

Anexo I – Correção do Relatório n.º 1 de Aptidão Física e Saúde

2014/2015

Correção do relatório nº 1 de Aptidão Física e saúde

“A evolução do Homem”



A aptidão física encontra-se relacionada com o nível de desenvolvimento das capacidades motoras, a alimentação e o repouso. Deve ser mantida toda a vida!!!!

1 – **Aptidão cardiopulmonar:** medida na Bateria Fitnessgram através da Milha (1609m)

A - Benefícios para a saúde:

- a) **Efeitos a curto prazo:** prolongar um esforço de baixa ou média intensidade e recuperar mais rapidamente
- b) **Relação com a saúde:** menor risco de hipertensão arterial, doenças coronárias, obesidade, diabetes, algumas formas de cancro (Blair, 1992).

B- Como desenvolver esta capacidade:

- Atividades que envolvem grandes grupos musculares com movimentos repetitivos (andar, correr, nadar, andar de bicicleta, andar de patins, ...)
- Durante + de 30 min.
- De forma contínua ou acumulada.

2 – **Força e resistência muscular:** medidas na Bateria Fitnessgram através da Extensão do tronco; força abdominal, extensão de braços

A - Benefícios para a saúde:

- a) **Efeitos a curto prazo:** aumento da massa muscular e da capacidade de realizar trabalho muscular.
- b) **Relação com a saúde:** promoção de uma boa postura corporal e resposta mais eficiente às tarefas diárias ao longo da vida

B- Como desenvolver esta capacidade:

- Aumentar o n.º de repetições de forma progressiva;
- Fazer exercícios diversificados apelando a diferentes grupos musculares, durante 3 a 5 dias por semana
- Realizar os exercícios de forma correta

3 – **Flexibilidade:** medida na Bateria Fitnessgram através da Extensão do tronco; Senta e alcança; Flexibilidade de ombros

A - Benefícios para a saúde:

- a) **Efeitos a curto prazo:** realizar movimentos com amplitude articular
- b) **Relação com a saúde:** boa resposta às tarefas diárias ao longo da vida

B- Como desenvolver esta capacidade:

- Aumentar de forma progressiva a amplitude de movimento
- Manter o alongamento durante 20 a 30 segundos
- Fazer exercícios diversificados, apelando às diferentes articulações, durante 3 a 5 dias por semana
- Realizar os exercícios de forma muito correta

4 – **Composição corporal:** medida na Bateria Fitnessgram através de IMC; Perímetro abdominal; Percentagem de massa gorda

A - Benefícios para a saúde:

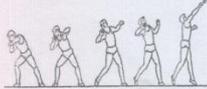
- a) **Efeitos a curto prazo:** autoimagem, autoestima; bem estar e melhor resposta às necessidades diárias
- b) **Relação com a saúde:** prevenção da obesidade (relação com diabetes, AVC, alguns tipos de cancro, entre outras doenças) e do baixo peso (relação com falta de imunidade, alguns tipos de cancro, depressão, entre outras doenças)

B- Como obter o equilíbrio da composição corporal?

- Relação da energia despendida e consumida
- Vida mais ativa
- Prática regular de atividade física
- Alimentação equilibrada em quantidade e qualidade dos nutrientes
- Repouso

Anexo II – Ficha de Correção utilizada pelos estudantes

Meeting de Atletismo: Prova de 1000 metros; lançamento de peso



Elementos da equipa:

DES. Desenvolver a ação da perna direita, com rotação do quadril, tronco e bloquete.

Nomes	CORRIDA – 1000m		LANÇAMENTO DE PESO							TOTAL IND.
	Tempo indiv.	Classif. 0-20	Posição inicial	Início do movimento pelo MI direito	Não rodar prematuramente MS esquerdo e cabeça	Bloqueio faseado dos segmentos corporais	O peso só sai do pescoço no momento de lançar	Lançamento para cima e para a frente	Marca	
TOTAL EQUIPA										

Legenda: 1 – não realiza / 2 – realiza com dificuldades / 3 – realiza bem

Anexo III – Tabela de Classificação dos Resultados do Fitnessgram

10º (fem- 15 anos)		FITNESSGRAM		
	Data do teste	Perímetro abdominal	Estatura (m)	Peso (kg)
	Setembro			
	Maio			
		Zona saudável		
		BOM	Ótimo	
		PRECISA MELHORAR		Os meus resultados
Aptidão aeróbia	Corrida 1 milha	10:30	8:00	tempo
	Setembro			
	Maio			
Aptidão muscular: Força Muscular, Resistência, Flexibilidade	Abdominais	18	35	Execuções
	Setembro			
	Maio			
Aptidão muscular: Força Muscular, Resistência, Flexibilidade	Extensões de braços	7	15	Execuções
	Setembro			
	Maio			
Aptidão muscular: Força Muscular, Resistência, Flexibilidade	Extensão do tronco	23	30	cm
	Setembro			
	Maio			
Aptidão muscular: Força Muscular, Resistência, Flexibilidade	Senta e alcança	N S (10,5 cm)		Esq / Direito (cm)
	Setembro			
	Maio			
Aptidão muscular: Força Muscular, Resistência, Flexibilidade	Flexibilidade do ombro	- +		Esq / Direito (sim/não)
	Setembro			
	Maio			
Com. Corporal	IMC	25	17,5	KG/m²
	Setembro			
	Maio			
Com. Corporal	Massa Gorda *	32	17	Porcentagem
	Setembro			
	Maio			

* %MG=1,20 x IMC+ 0,2 x idade - 10,8 x Sexo - 5,4 (sexo: masc.= 1 e fem=0)
 IMC= Peso/alt²
 Nome _____, nº _____, Ano/turma _____

Anexo IV – Frente do folheto do dia mundial da alimentação

Mensagem do Secretário-Geral das Nações Unidas para o Dia Mundial da Alimentação

Hoje e todos os dias, o que comemos é produto do trabalho dos agricultores familiares do mundo, preservem os recursos naturais e a biodiversidade e são a base de sistemas alimentares e agrícolas inclusivos e sustentáveis.

É oportuno que neste Ano Internacional da Agricultura Familiar, existam menos 100 milhões de pessoas a passar fome do que há apenas 10 anos atrás. Sesenta e três países contaram para metade a percentagem da sua população desnutrida. A nossa visão de uma "fome zero" está quase a ser alcançada.

Ainda assim, há muito trabalho a fazer. Mais de 800 milhões de pessoas não dispõem de alimentos saudáveis e nutritivos para levarem uma vida ativa. Uma em cada três crianças está desnutrida.

Os agricultores familiares são a chave para desencadear o progresso global. No entanto, estes encontram-se em desvantagem quando se trata do acesso às tecnologias, serviços e mercados, tal como estão expostos a condições atmosféricas extremas, alterações climáticas e degradação ambiental.

Garantir o acesso igualitário – particularmente para as mulheres – aos recursos produtivos é essencial para empoderar os 500 milhões de pequenos agricultores à escala global e dessa forma contribuir para a erradicação da pobreza e preservação do ambiente.

Na Cimeira do Clima em Nova Iorque no último mês, mais de uma centena de organizações e governos comprometeram-se a trabalhar mais estreitamente com os agricultores, pescadores e criadores de animais de forma a melhorar a segurança alimentar e nutricional, ao mesmo tempo que se aborda a questão das alterações climáticas. O "Desafio Fome Zero" e o movimento "Scaling Up Nutrition" (Promover a Nutrição) estão a catalisar parcerias com governos, sociedade civil e o setor privado. O Comité para a Segurança Alimentar Mundial, fez progressos impressionantes em relação aos investimentos responsáveis na agricultura, à questão do desperdício e das perdas alimentares, tal como em fomentar a ação para promover pescas e aquacultura sustentáveis.

Em 2015 dispomos de uma oportunidade para mudar o jogo, através da realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, do desenho de uma nova agenda para o desenvolvimento sustentável e do estabelecimento de um acordo universal significativo para o clima. Um mundo livre de pobreza e de fome, onde todas as pessoas têm o seu direito a uma alimentação adequada salvaguardado, é crucial para o futuro que queremos.

Neste Dia Mundial da Alimentação, vamos tomar a decisão de acabar com a fome nesta geração.

A alimentação inadequada está na origem e no desenvolvimento de muitas doenças. Segundo a OMS, os cidadãos dos países industrializados comem diariamente menos de metade da quantidade de fruta recomendada e quase o dobro da quantidade de gorduras. Para uma alimentação saudável é essencial fazer pelo menos 5 refeições diárias, beber muita água e respeitar as porções da roda dos alimentos.

RODA DOS ALIMENTOS

Retirado de "Em movimento. Em sec. Editora Asa, Paulo Batista, Lúcia Rigão e Avellino Azevedo.

A UNESCO definiu a Dieta Mediterrânica (DM) como património cultural imaterial da humanidade. Ou seja, como um conjunto de conhecimentos, transmitidos de geração em geração, constantemente recriado pelas comunidades e capaz de lhes proporcionar um sentimento de identidade e de continuidade, promovendo o respeito pela diversidade cultural e a criatividade humana.

O conceito de Dieta Mediterrânica teve, na sua origem, o estudo dos hábitos alimentares das populações da Grécia e do Sul da Itália, nas décadas de cinquenta e sessenta do século XX. No entanto, podemos encontrar variantes deste padrão alimentar noutros países da Europa meridional, da zona ocidental da Ásia e da orla costeira do Norte de África. A par da diversidade de costumes e hábitos alimentares destes povos, é possível identificar uma matriz alimentar comum que assenta na produção e no consumo de azeite (Nestlé, 1995). Em 1993, na International Conference on Diets of the Mediterranean, foram estabelecidas as principais características, deste modo tradicional de alimentação (Serra-Majem, et al., 2004): Consumo abundante de alimentos de origem vegetal (produtos hortícolas, fruta, cereais pouco refinados, leguminosas secas e frescas, frutos secos e oleaginosos); Consumo de produtos frescos da região, pouco processados e sazonais; consumo de azeite como principal fonte de gordura; Consumo baixo e moderado de laticínios, sobretudo de queijo e iogurte; Consumo baixo e pouco frequente de carnes vermelhas; Consumo frequente de pescado; Consumo baixo a moderado de vinho, principalmente às refeições. In: site do Ministério da saúde

DIÁRIO ALIMENTAR

Horário	Dia semana	Dia fim-de-semana
7h – 8h		
8h – 9h		
9h – 10h		
10h – 11h		
11h – 12h		
12h 13h		
13h 14h		
14h – 15h		
15h – 16h		
16h 17h		
17h – 18h		
18h – 19h		
19h - 20h		
20h – 21h		
21h – 22h		
22h 23h		
23h – 24h		
24h – 7h		

Reflexão: _____

DIÁRIO DE ATIVIDADE FÍSICA

Horário	Dia semana	Dia fim-de-semana
7h – 8h		
8h – 9h		
9h – 10h		
10h – 11h		
11h – 12h		
12h 13h		
13h 14h		
14h – 15h		
15h – 16h		
16h 17h		
17h – 18h		
18h – 19h		
19h - 20h		
20h – 21h		
21h – 22h		
22h 23h		
23h – 24h		
24h – 7h		

Reflexão:

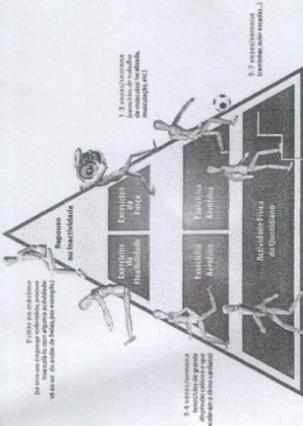
APTIDÃO FÍSICA, ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

A aptidão física pode ser interpretada segundo a perspetiva da saúde ou do rendimento desportivo. Nos últimos anos, diversos estudos têm vindo a associar a falta de exercício físico a um elevado número de doenças. Assim, no âmbito da criação de estilos de vida saudáveis importa valorizar a aptidão física associada à saúde que podemos definir como “a capacidade para realizar com vigor as tarefas do quotidiano sem evidenciar fadiga em demasia, bem como a presença de energia suficiente para desfrutar dos momentos de lazer e enfrentar tarefas inesperadas” (Colégio Americano de Medicina Desportiva, 1992). Podemos melhorar a nossa aptidão física se praticarmos MAIS exercício físico e se formos mais ativos fisicamente, no lazer, no trabalho, no desporto, etc...

COMPONENTES DA APTIDÃO FÍSICA RELACIONADAS COM A SAÚDE E JUSTIFICADAS EM CADA COMPONENTE	JUSTIFICATIVAS
Resistência cardiorrespiratória	<ul style="list-style-type: none"> • aumento da capacidade funcional (aeróbica) • redução da frequência cardíaca de repouso • redução da pressão arterial
Composição corporal	<ul style="list-style-type: none"> • redução do risco de hipertensão arterial e de aterosclerose • redução do risco de diabetes
Força muscular	<ul style="list-style-type: none"> • aumento da capacidade funcional (resistência) e transporte de cargas • redução do risco de dores lombares
Flexibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • aumento da capacidade funcional (amplitude de movimento) • redução do risco de lesões articulares

Nota: n.º 2007. Autor: Rui Faria e grande grupo associado a outro trabalho.
 Retirado de: Em movimento. Ens. sec. Editora Aca. Paula Batista, Lúcia Rêgo e Avulino Azevedo.

PIRÂMIDE DE ATIVIDADE FÍSICA

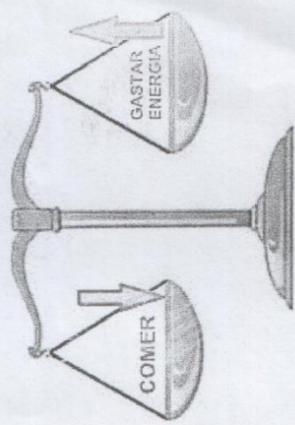


Fatores limitativos
 Avanços tecnológicos; sedentarismo, urbanismo, poluição...

16 de outubro

Dia Mundial da Alimentação

Esta comemoração teve início em 1981, data que assinala a fundação da (FAO) - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura, e na atualidade celebrada em mais de 150 países como uma importante data para conscientizar a opinião pública sobre as questões da nutrição e alimentação.



Saúde: estado de completo bem-estar físico, mental e social e não só ausência de doença física. (OMS, 1998)

Anexo VI- Guiões das Entrevistas Realizadas à Professora

Objetivo central: Indagar sobre a filosofia de ensino do professor, estratégias de ensino com que se identifica e perceber como constrói a relação pedagógica

Bloco temático	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista	Informar acerca do objetivo da entrevista e do contexto em que surge; Valorizar o contributo do participante; Garantir o anonimato e confidencialidade da informação aqui disponibilizada Agradecer a participação no estudo.	Deseja saber mais alguma coisa sobre o trabalho? E acerca da entrevista? Há alguma coisa que não tenha ficado clara?
Identificação/dados pessoais	Conhecer os dados pessoais do entrevistado.	Sexo, idade, habilitações literárias, Instituição onde fez formação inicial, formação especializada?
Percurso como Professor	Conhecer o seu percurso profissional.	Há quantos anos é professor? Qual o seu vínculo contratual? É professor nesse regime há quanto tempo? Além de Professor de Educação Física tem/teve mais alguma atividade profissional (treino, ginásios, ...)? Qual? Durante quanto tempo?
Conceção pessoal	Perceber qual a conceção de educação física e de professor do entrevistado.	Nesta entrevista, numa primeira fase, pedir-lhe-ia que nos elucidasse sobre a sua conceção ou entendimento acerca da profissão de professor? O que é para si ser professor? E o que entende ser a disciplina de educação física? Na sua opinião, como deveria ser o currículo de educação física? Qual seria o seu foco? No seu entender como deve ser uma aula de educação física?
Conceção pessoal	Conhecer o entendimento do professor acerca da importância da relação pedagógica	As investigações do passado e atuais sugerem que a forma como o professor se relaciona com o aluno, poderá desempenhar um papel crucial na sua performance académica. O que pensa sobre esta ideia? No seu entender de que forma a relação estabelecida entre professor e aluno influenciaria o desempenho académico do aluno? Poderia esclarecer que estratégias ou meios utiliza para estabelecer uma relação educativa com os seus alunos? De que forma se vai aproximando deles? De que forma descreveria o seu primeiro encontro com os alunos desta turma? Quais foram as primeiras impressões? De que modo, esta aula foi importante para o estabelecimento de uma relação educativa, tendo em consideração que não conhecia nenhum estudante de anos letivos anteriores?
Filosofia de ensino e estratégias de ensino	Perceber com que estratégias de ensino o professor se identifica.	Numa segunda fase, pedir-lhe-ia que retratasse as aulas que leciona, ou seja, que características destaca das aulas que leciona? Porque confere às suas aulas as características que mencionou? Tem algum motivo que possa destacar? No decorrer de algumas das nossas conversas confidenciou-me que gosta de iniciar o ano letivo a lecionar modalidades coletivas. Por que razão? Pensa que auxilia o estabelecimento de uma relação pedagógica? “Por exemplo há umas semanas atrás levou os seus alunos até à praia para experimentarem uma aula de surf”. A dada altura mencionou que este tipo de atividades, no exterior, são mais vantajosas no início do ano letivo. Que experiências teve no passado para formular esta conceção? O que pensa sobre a necessidade de recorrer a estratégias de ensino mais motivadoras para os seus alunos?
Recolha de informação	Indagar sobre as formas utilizadas para a obtenção de informação sobre os alunos	Pedia-lhe que exemplificasse algumas estratégias que utiliza para recolher informações pessoais e académicas sobre os seus alunos?
Validação da entrevista	Recolher informações que não tenham sido contempladas anteriormente e que sejam importantes para o entrevistado; Agradecer a colaboração no estudo.	Tem alguma questão que queira colocar? Ou acrescentar algo ao que foi mencionado sobre a temática?

Objetivo central: Aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento da relação pedagógica

Bloco temático	Objetivos	Questões
Criando empatia/afinidade com os alunos	<p>Perceber de que modo a professora estabelece empatia com os alunos.</p> <p>Compreender que tipo de professor, a docente, acredita que os alunos esperam.</p> <p>Entender que percepção os alunos têm sobre o professor de Educação Física, de acordo com o pensamento da professora.</p>	<p>Durante a nossa primeira entrevista, a professora relatou-me que no primeiro encontro tinha feito, juntamente com os alunos, um exercício de dinâmicas de grupo. O que procurou transmitir aos alunos com esse exercício? O que procurou alcançar?</p> <p>Tenho curiosidade em saber de que forma apresentou a disciplina de Educação Física aos alunos? Como se ia processar as aulas? Que modalidades iam ser alvo de estudo?</p> <p>No seu entender, que expectativas os alunos têm acerca da disciplina de Educação Física?</p> <p>E na sua perspetiva, que expectativas os alunos possuem acerca do professor de Educação Física? Que imagem acredita que transmite aos alunos?</p> <p>Como acredita que os alunos encaram a Educação Física já que não tem peso na média final do aluno (apenas pesa para quem vai para Desporto)?</p> <p>Pelo facto de a Educação Física não ter peso na média final, como perceciona o seu grau de autoridade? Ou seja, na sua perspetiva como é que o aluno vê o professor de Educação Física (como alguém que pode ser desconsiderado)?</p> <p>De que forma contorna esta situação? Isto é, como tenta captar o aluno para a sua aula para que este se empenhe nas tarefas propostas?</p>
Compreensão de Casos Específicos da Aula	Compreender em profundidade algumas opções pedagógicas utilizadas pela docente	<p>Algo que tenho notado nas suas aulas é a forma como expressa os seus afetos com os alunos. Em concreto, reporto-me a uma aula recente em que a professora cumprimentou os alunos, um por um, desejando-lhes um bom ano. No seu entender, como acredita que o aluno perceciona esses gestos (Neste exemplo em concreto, foi notório que os alunos ficaram um pouco tímidos e, provavelmente foi a primeira vez que algum professor reagiu assim com eles).</p> <p>Num outro episódio, um aluno (A8⁴³) sugeriu um exercício diferente para a tarefa que a professora estava a propor. A professora refletiu um pouco e indeferiu o pedido. Uma semana mais tarde (25nov-45min-aula normal e 2 dez-aula-45min-aula de avaliação), em aula de avaliação, o aluno propôs o mesmo exercício e, desta vez, a professora aceitou. Quais são, no seu entender, os prós e os contras de ter aceitado a proposta do A8? Que fatores a levaram a ter deferido o pedido do aluno?</p> <p>Durante o primeiro período a professora efetuou várias avaliações da prova dos mil metros. Estou curioso sobre o motivo por trás destas avaliações. O que procurava verificar?</p> <p>Nestas últimas aulas, a professora tem atribuído funções diferentes aos seus alunos. Em especial, tem assumido um papel de maior suporte aos alunos e os alunos têm assumido um papel mais ativo nas aulas (no fundo tem atribuído mais poder aos alunos). O que procura alcançar? Que fatores pesam para a sua maior ou menor atribuição de poderes/autonomia aos alunos?</p>

⁴³ Pseudónimo

Objetivo central: Aprofundar a compreensão sobre as estratégias implementadas pela professora no decorrer das aulas

<i>Bloco temático</i>	<i>Objetivos</i>	Questões
Estratégias de Ensino	<p>Perceber o motivo da adoção de determinadas opções pedagógicas da docente.</p> <p>Enumerar fatores que possam influenciar as abordagens da professora</p> <p>Entender de que modo esses fatores podem influenciar as abordagens protagonizadas pela docente.</p>	<p>No primeiro período verifiquei que a professora optou por utilizar estratégias de ensino mais diretas e com algumas nuances de ensino através do questionamento e ensino em pares. No segundo período, conduziu o seu ensino através de estratégias maioritariamente indiretas, em que atribuiu maior autonomia aos alunos, e por isso, os alunos foram mais ativos na construção do seu conhecimento. Porquê esta ordem? Porque é que a professora não iniciou o primeiro período com estratégias indiretas?</p> <p>Em algumas aulas a professora recorreu ao ensino em pares. Nomeadamente, no lançamento do peso ou na corrida utilizando as "lebres". Em que momentos acha mais apropriado recorrer ao ensino em pares e porquê?</p> <p>Durante as aulas de basquetebol, foi algo comum a professora questionar os alunos sobre a pertinência e decisões que tomavam. Por exemplo, parar o exercício para questionar os alunos sobre o que tinham feito de errado. Em que medida acredita que isso auxilia os alunos? De que forma, o questionamento, pode ajudar os alunos no seu entender?</p> <p>No que respeita às estratégias utilizadas para captar a cooperação dos alunos para a sua aula, a professora tem adotado estratégias de negociação, em que no fundo o aluno vai realizar a tarefa que pretende depois de dar resposta ao que a professora objetivou para a aula (por exemplo, jogar futebol no final da aula se...) e outras em que determina e não deixa o aluno ter "margem de manobra". Qual é o seu pensamento sobre estas duas estratégias?</p> <p>Refletindo um pouco sobre a sua prática, o que determina as suas abordagens nas aulas de Educação Física? Que estratégias são priorizadas pela professora e o que condiciona o seu uso?</p>
Suporte/Scaffolding	Compreender de que modo a professora protagoniza estratégias de suporte e ajuda aos seus alunos	<p>No lançamento do peso, a professora desenvolveu uma ficha de autocorreção em que os alunos se corrigiam uns aos outros. O que procura alcançar com este instrumento e que importância lhe atribui?</p> <p>Nos projetos de andebol e de ginástica acrobática, a professora desenvolveu dossiers/portefólios para os alunos utilizarem nas aulas. Qual o motivo da sua elaboração? Que função pretendia que estes documentos desempenhassem?</p>

Anexo VII – Guião da Entrevista de Grupo Focal

Objetivo central: Aceder ao entendimento dos alunos sobre os comportamentos e as decisões da professora na aula.

<i>Bloco temático</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Questões</i>
Criando empatia/afinidade com a professora	<p>Entender que percepção os alunos têm sobre o professor de Educação Física</p> <p>Perceber que expectativas os alunos têm sobre o professor de Educação Física e sobre a disciplina de Educação Física</p>	<p>No início do ano letivo, vocês receberam o vosso horário e verificaram que tinham a professora P1⁴⁴ para a disciplina de Educação Física. O que é que isso significou para vocês? Procuraram saber quem ela era? Se era exigente? Tinham amigos que já a tinham tido como docente?</p> <p>Em que aspetos a professora é diferente dos outros professores que tiveram durante o vosso percurso estudantil?</p> <p>A professora parece realçar a importância/utilidade da Educação Física para a vossa vida futura. Por exemplo, refere muito a importância da capacidade cardiorrespiratória, manter níveis regulares de exercício físico, a importância de trabalhar em grupo. O que acham do foco que a professora atribui à disciplina? (O que gostariam que fosse a disciplina de Educação Física?)</p>
Atividades Desenvolvidas pela turma	<p>Aceder ao pensamento dos alunos sobre situações que ocorrem na aula</p>	<p>Durante o ano letivo, a vossa professora tem desenvolvido várias atividades com vocês, especialmente, aulas fora da escola, experimentação de outras modalidades (judo, surf, ...) e, recentemente, desenvolveram os projetos de andebol e de ginástica acrobática. Como é que vocês encaram estas atividades? Contem-me a vossa experiência nestas aulas. (De que forma essas atividades foram marcantes para vocês?)</p> <p>De que forma as aulas direcionadas para os projetos de andebol e ginástica acrobática foram diferentes em comparação com as aulas lecionadas no 1.º período? Como se sentiram nessas aulas? O que destacam de positivo/negativo dessas aulas?</p> <p>Quando propõem alguma alteração a um exercício proposto pela vossa professora e ela aceita a vossa proposta, como se sentem? Em que medida, isso influencia o vosso empenho nas aulas?</p> <p>Algo interessante que tenho observado é o facto de a vossa professora, em aulas de avaliação, vos explicar o que vai avaliar, por outras palavras, onde vai centrar a avaliação. Que importância vocês atribuem a isso? Durante o vosso percurso estudantil, isso aconteceu mais vezes?</p>
Afetividade	<p>Compreender de que forma os alunos percebem a preocupação da professora em relação à turma</p> <p>Perceber de que forma os alunos entendem os gestos de afetividade da professora.</p>	<p>Ao longo do tempo, a professora procurou ajudar-vos em vários aspetos: em questões de alimentação saudável, educação sexual, muitas vezes observei a sua preocupação com o vosso bem-estar, por exemplo questionando se estava tudo bem com vocês. Qual é a vossa opinião sobre este tipo de comportamentos da vossa professora? Como se sentem?</p> <p>O que pensam quando a professora tem gestos de afetividade/carinho com vocês? Como por exemplo, quando vos faz “festinhas” ou quando vos desejou um bom ano no início do segundo período? Percebi que vocês ficaram desconfortáveis e surpresos.</p>

⁴⁴ Pseudónimo