

# Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular

## Representation of the “good” teacher: the “good” teacher in general and the “good” physical education teacher in particular

*António Camilo CUNHA<sup>1</sup>*

**RESUMO:** A necessidade de encontrar um modelo de “bom” professor foi (e continua a ser) uma preocupação constante pelas repercussões que poderá ter na formação de professores, na qualidade de ensino e ainda na imagem social e profissional da função docente. Em termos objetivos, a representação do “bom” professor é difícil de concretizar, dada a existência de inúmeros fatores (humanos, pedagógicos, científicos, culturais, profissionais) que condicionam o “perfil” desses profissionais. Paralelamente, podemos encontrar diferentes concepções – a missionária, a militante, a laboral, a profissional, a burocrática, a romântica (FORMOSINHO, 1997) – em função de diferentes contextos – sociedade, pais, alunos, professores, currículos – que influenciam e determinam diferentes atuações num “bom” professor. O texto tenta encontrar (sintetizar) um retrato *robot* (perfil) do “bom” professor, apoiado em estudos efetuados em Educação/Formação de professores em geral e também na Educação Física e no Desporto.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação. professores. representações. profissão. educação física

## 1 INTRODUÇÃO

A análise científica e a constituição de um retrato *robot* do “bom” professor são difíceis, se não impossíveis. De fato, há várias maneiras de responder às exigências dessa profissão, o que não impede que o docente deva conhecer profundamente a matéria de ensino, transmitindo-a, criando assim situações que permitam aos alunos apropriar-se dela de forma eficaz (MIALARET, 1981). Aliás, segundo Cortesão (1982), parece importante que o professor seja capaz de teorizar as suas práticas e de as comunicar aos outros, assim como intervir na escola, de forma a estimular a interação com a comunidade. Deve, portanto, ser um professor “completo”, atuando nos mais variados contextos da ação educativa. Assim, assiste-se à defesa de um discurso científico e pedagógico coerente e organizado, com a capacidade de argumentar, de explicar o “quê”, o “porquê”, o “de quê” e o “como” aqueles fazem e pensam a sua atividade profissional e pessoal. O professor precisa ter um

---

<sup>1</sup> Universidade do Minho – Instituto de Educação. Membro efetivo do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança) – Braga - Portugal.

conhecimento científico-pedagógico do conteúdo da matéria. Esta tem de ser escolhida, preparada, ordenada, estruturada e transmitida ao serviço do processo de desenvolvimento dos alunos (BENTO, 1989).

Por outro lado, para além dessa plataforma “organizada”, é importante um cunho pessoal no ensino, pulverizando um pouco os objetivos e os comportamentos estandardizados (racionalidade técnica).

Nessa linha de orientação, Jesus (1991) salienta a importância do alargamento do leque de competências e de perspectivas do professor, proporcionando-lhe flexibilidade, abertura ao imprevisto, deixando-o decidir como actuar, tendo em conta a especificidade das circunstâncias educativas e a sua própria personalidade. Desse modo, o docente poderá optar por desempenhos compatíveis com o seu sistema de valores pessoais, experienciados como próprios, não tendo assim de se comparar com um perfil ideal ou óptimo, fonte de modelação endógena, de stress profissional e de inibição motivacional.

Reconhecendo essa realidade, Loureiro (1986) refere que o “bom” professor deve ser capaz de desenvolver e de promover nos alunos a “[...] aptidão para ser tudo o que se pode ser.” Logo, o valor atribuído aos docentes não deve ser tanto ao seu saber (embora também), mas sobretudo às relações interpessoais que estabelece e que são fonte de desenvolvimento, pelo que a tentativa de unificar os vários saberes disciplinados facilmente se torna totalizante e fechado, criando obstáculos institucionais à inovação de ideais e de práticas.

Assim, características reveladoras de alguém psicologicamente equilibrado, emocionalmente estável (disponibilidade afetiva positiva), social e interessado pelos alunos, ajudam a descortinar aquilo a que chamamos um “bom” professor.

Na teia da relação “bom” professor/formação (inicial/contínua), podemos dizer que, hoje em dia, no contexto das nossas sociedades, caracterizadas por constantes e permanentes mutações (mais quantitativas do que qualitativas), todo o professor tem necessidade de atualizar métodos, técnicas e conteúdos, bem como de efetuar uma permanente autoavaliação, pois a simples prática do ensino não garante o seu melhoramento. O ensino está condenado ao retrocesso caso não seja acompanhado de um processo profissional, bem como se não houver uma evolução no que respeita à própria forma de como se ensina. A competência não é necessariamente proporcional aos anos de prática, nem o melhoramento do ensino se processa de forma automática.

Todo o docente que, ano após ano, continua a confiar quase exclusivamente naquilo que adquiriu durante o seu curso, está condenado, do ponto de vista profissional, a deixar-se ultrapassar cada vez mais. A autoavaliação, a formação contínua e a especializada, bem canalizadas, poderão servir de meio terapêutico

no combate da insatisfação profissional, no alívio da rotina, no desencadear de estímulos e no suscitar do entusiasmo. É necessário que o professor pratique, de quando em vez, uma análise retrospectiva sobre a sua atividade profissional, tirando conclusões acerca dos seus progressos, erros e fracassos.

## **2 ESTUDOS SOBRE O “BOM” PROFESSOR**

Desde sempre houve a preocupação de identificar o perfil do professor ideal, ou seja, do “bom” professor, e de descobrir as técnicas e os métodos de intervenção pedagógica mais eficazes.

A verdade é que não existe, apesar de tudo, um consenso universal relativamente à ideia do que se possa considerar um bom professor. A eficácia pedagógica só deverá ser promovida e concretizada, na sua plenitude formativa, quando for possível descortinar os aspectos críticos da intervenção pedagógica dos docentes na sua interação com os restantes níveis de responsabilidade e de participação no processo educativo. O conceito de competência pedagógica é multidimensional, existindo diferentes tipos de eficácia para diferentes tipos de professores, de alunos, de objetivos e de programas (CARREIRO DA COSTA, 1979, 1988).

A necessidade de encontrar o modelo ideal do “bom” professor justifica-se na perspectiva de melhoramento do ensino e da educação e, nesse sentido, a investigação efetuada e os seus resultados parecem ser diferentes quanto ao objeto de estudo, à metodologia percorrida e ao fator temporal da investigação (fases, períodos).

Nesse contexto, Nóvoa (1992) destaca que a investigação pedagógica percorreu, até os nossos dias, três fases distintas. A primeira tem a ver com a procura das características intrínsecas do “bom” professor. Nessa fase, tenta-se identificar os traços de personalidade (motivações, atitudes, aptidões) que apresentam correlação com o êxito profissional e com a procura de critérios de diferença do “bom” professor. A segunda distingue-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino. E, por último, a terceira, que se caracteriza pela importância concedida à análise do ensino no contacto real da sala de aula, baseado no paradigma “processo/produto” (o que faz o professor, quais as variáveis que influenciam a sua conduta e os progressos nas aulas).

Hoje, como teremos oportunidade de referir no capítulo seguinte, podemos considerar que estamos perante uma quarta fase, caracterizada pela análise/conhecimento do pensamento do docente e dos alunos (processos mediadores).

Alguns estudos, realizados com o objetivo de conhecer as opiniões e as representações acerca do “bom” professor (FERNANDES, 1980; NEMSER, 1983; FEIMAN-NEMSER, 1983; POSTIC, 1984; ARAÚJO, 1985; COMISSÃO DE

COORDENAÇÃO DA REGIÃO NORTE, 1987; BRAGA DA CRUZ et al., 1988), apresentam alguns resultados mais ou menos consensuais, senão vejamos:

o aluno concede mais importância às qualidades humanas e relacionais do docente do que às qualidades ligadas à técnica pedagógica (POSTIC, 1984).

o aluno dá mais importância a características relacionadas com a moderação, a paciência e a empatia como qualidades necessárias para se ser um bom professor (FEIMAN-NEMSER, 1983).

Postic (1984) num inquérito efectuado com estudantes acerca das qualidades que um bom professor deveria possuir, verificou que aqueles atribuíam maior importância a aspectos como: “levar os alunos a expressarem-se” (2%); “ser justo” (5%); “motivar os alunos” (8%); “autoridade e conhecimentos elevados” (10%); “atrair a simpatia dos alunos” (12%); “pedagogia” (16%); “compreensão” (18%).

Braga da Cruz et al. (1988), interpelando a classe docente sobre quais os factores que consideravam mais importantes para se ser um bom professor, constatou que as respostas apontavam para: “ser justo e imparcial” (16,6%); “dar aulas interessantes” (24%); “ser bem pago” (45%); possuir uma boa preparação profissional” (65,9%) e “gosto de ensinar” (76%).

O mesmo autor refere que a condição de ser bom professor está intimamente ligada a aspectos intrínsecos daquele, quer no sentido académico estrito, quer no sentido de vocação, sendo pouco ou nada valorizados aspectos ligados ao envolvimento e à participação na comunidade.

Araújo (1985), num estudo realizado em parceria com um grupo de docentes efectivos do Porto, durante o ano lectivo de 1980/1981, constatou que o bom professor é definido como aquele que está envolvido nas actividades pedagógicas e culturais da escola, possuindo um projecto pessoal de acção, não esperando apenas o salário no final do mês.

Por outro lado, Nemser (1983) refere que estudantes e professores salientam as características “moderado”, “paciente” e “empático”, como algo que tornarão os professores de qualidade. Contudo, raramente mencionam atributos intelectuais ou conhecimento acerca dos conteúdos de ensino.

Um inquérito realizado sobre o bom professor, por um grupo de estudantes da Universidade de Aveiro (FERNANDES, 1980), com 300 alunos da escola primária, do ciclo e do secundário (ensinos unificado e complementar) e algumas dezenas de futuros professores, revelou que:

- *Alunos do Ensino Básico (escola primária e ciclo)* - “Um bom professor é um professor que ensina bem e não bate [...] também ensina a brincar e não a castigar os meninos e as meninas.”; “[...] um bom professor é aquele que explica

as coisas e nós entendemos, porque ele é calmo e explica tudo, sem ralhar e sem bater, de modo a que os alunos percebam.”; “[...] um bom professor explica bem toda a matéria de maneira a que todos os alunos compreendam bem. Não bate com violência, não castiga nem envergonha os alunos.”;

- *Alunos do Ensino Secundário (unificado)* - “[...] um bom professor é aquele que é capaz de manter a ordem, a disciplina na aula com diálogo entre ele e os alunos, sem violências [...] que dá a matéria uma seguida da outra e só quando todos os alunos souberem é que avança [...] não faz distinções entre os alunos [...]”; “Um bom professor nunca deve desprezar os alunos pobres e envergonhá-los frente aos colegas [...] deve chamar sempre ao quadro os mais atrasados, fazer-lhes compreender as coisas, mas nunca os gozar [...] deve avaliar os alunos, tendo em conta o seu comportamento, trabalho e inteligência e não olhar às famílias, amizades etc [...]”; “[...] um bom professor deve manter a ordem, deve repetir a lição quando os alunos não entenderem [...] que é justo, dando as notas que os alunos merecem. Que não tem alunos preferidos, gostando tanto de uns como de outros [...] que tenha consciência do que faz.”
- *Alunos do Ensino Complementar (secundário)* - “que seja responsável e esteja consciente dos conhecimentos quer de informação quer de formação que deve ou julga comunicar [...] que nos oriente e que não nos conheça só nas aulas como que o ensino não possa avançar a muralha da aula.”; “[...] é aquele que comunica conhecimentos, sabendo ensiná-los e compreendê-los, possibilitando ao seu aluno saber pensar por si e destrinçar aquilo que quer do que não quer.”; “[...] um bom professor deve esforçar-se por compreender os alunos tanto quanto possível, de modo a poder criar um diálogo constante e um bom ambiente. Que oriente e não desoriente os alunos nas suas aulas, o que implica que previamente tenha definido os objectivos a atingir. Deve planear as suas aulas [...] que exponha a matéria de forma a que possamos compreendê-la, propondo trabalhos.”
- *Futuros Professores* - “É bom professor todo aquele que, além de estar bem dentro dos assuntos que tem de transmitir seja bastante claro em todas as ideias[...].”; “Um bom professor deve abrir ao aluno o caminho menos duro que o leve a tirar conclusões lógicas.”; “Um bom professor só se deve sentir realizado se conseguir que os seus alunos captem claramente as ideias que pretende transmitir.”; “Um bom professor é aquele indivíduo que sabe se comunicar com os seus alunos prepara as suas lições, não mede a distância entre professor e aluno. No entanto, sabe fazer-se respeitar, tenta ajudar os seus alunos, não marginalizando aqueles que, eventualmente, têm menor poder de captação e assimilação, que se atualiza no dia a dia, à medida que novos programas e novas técnicas vão surgindo no ensino.”; “Um bom professor será aquele que vai ao encontro dos interesses de

todos os alunos em geral e de cada um em particular [...] que não lhes ministra nem obriga a decorar idéias.”

- Outro estudo, realizado pela Comissão de Coordenação da Região Norte (1987), teve com o objectivo o de procurar decifrar e analisar a imagem, tanto real (o que dizem que é) como ideal (o que dizem que devia ser) que do professor têm os principais interessados no processo educativo: alunos, pais e agentes locais.

No que diz respeito aos alunos, foi utilizada uma população de 795 indivíduos dos 6º, 9º e 11º anos de escolaridade, os quais foram confrontados com a seguinte questão: O que te tem agradado mais na atuação dos teus professores?

Depois de analisados os dados, os resultados de maior significado foram os seguintes: interesse pelos alunos (66,4%); bom relacionamento professor/aluno (15%); ensinar bem (5%); compreensão (3,3%); justiça na classificação (0,6%).

Relativamente às atitudes que mais lhes desagradavam, os resultados obtidos foram os seguintes: não respeitam os alunos, não aceitam as suas opiniões, são autoritários (20,8%); não se interessam nem dialogam com os alunos (20,4%); são injustos (17,1%); não ensinam bem (10,3%); são muito exigentes (6,9%).

Por outro lado, no que concerne às expectativas dos alunos face à actuação dos professores, os resultados foram os que se seguem: que compreendam melhor os alunos, que tenham bom relacionamento e que os tratem bem (51,5%); que sejam mais justos (6,0%); que ensinem bem (6,0%); que não falem (4,1%).

Em síntese, parece que aspectos como relação professor/aluno e interesse e compreensão dos professores, associados às características pessoais destes (firme, disciplinador, justo, amigo, sempre disponível para ajudar) são características a ter em atenção na formação contínua desses profissionais.

### 3 ESTUDOS SOBRE O “BOM” PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A representação do “bom” professor de Educação Física está condicionada a diversos factores: uns de natureza externa (institucionais, materiais, programáticos), outros de natureza interna (representação que cada professor faz das circunstâncias sociais, físicas, escolares e educativas que o rodeiam), nomeadamente pelo estatuto de minoridade da disciplina, pelas dificuldades sistemáticas em realizar uma actividade com sucesso, pelas baixas remunerações auferidas e que são pouco significantes socialmente, bem como pelas próprias razões internas e externas apontadas.

Um outro aspecto relevante diz respeito às variáveis internas à aula. Não se deve desprezar o grupo de variáveis relativas ao que se passa na classe durante os períodos

de ensino, na medida em que a competência pedagógica é multidimensional e está intimamente relacionada com o contexto de ensino (CARREIRO DA COSTA, 1988).

Com efeito, a investigação desse enfoque permite encontrar uma tendência de resposta idêntica, mas ao mesmo tempo diferente. Senão vejamos: estudos realizados por Piéron (1985) e Carreiro da Costa (1984), que analisaram o ensino das atividades, indicaram que os professores mais eficazes foram os que proporcionaram maior tempo de empenhamento motor aos alunos, criando um clima favorável e positivo, fornecendo freqüentemente informações pertinentes sobre a qualidade da prestação dos seus alunos, o que é acompanhado por uma organização das tarefas que pretendem levar a cabo nas aulas. Estas são características do êxito pedagógico.

Após uma revisão bibliográfica, Cohen e Manion (1981) destacaram alguns estudos realizados com alunos sobre as características e as representações do “bom” professor. Daí concluíram que aqueles atribuíram grande importância a aspectos relacionados com o clima que envolve a sua relação com o docente, elevando os que orientam a sua acção pela amizade, pela tolerância, pela comunicação, em paralelo com a ordem, a motivação, o controlo da aula e a disciplina (justos e imparciais).

Weistein (1983) e Lepper (1983) constataram que o elogio, a amizade, a comunicação e a organização associados à motivação e à predisposição são essenciais para o êxito dos alunos.

Rokosz (1988) pediu a estudantes de Educação Física para que se recordassem do melhor professor que tiveram, identificando as suas características, o que permitiria ao professor uma posição de relevo. A resposta dos inquiridos foi em todas as turmas unânime, pois a maioria dos alunos considerou que os melhores professores foram aqueles que se interessaram pessoalmente pelos seus alunos, bem como aqueles que os fizeram sentir-se especiais.

Book et al. (1983) questionaram 400 estudantes de Educação Física sobre a representação da acção do professor. A maioria via o docente como um criador de oportunidades de ensino, o que, segundo os mesmos autores, reflectia uma forma alargada de ser pai, sobre o qual pouco há para aprender, e tal como os outros instintos vale apenas as experiências pessoais.

Essa ideia de “bom” professor é também partilhada pelos professores detentores de uma certa experiência, atribuindo o sucesso no ginásio ao facto de manterem os alunos “ocupados” e “satisfeitos.” (PLACEK, 1983; LOCKE, 1984).

Para futuros professores de Educação Física, a satisfação profissional e o sentido de competência na sua profissão está dependente da forma como conseguem manter a turma controlada e submissa (SCHEMPP, 1986). Para eles, a sua competência profissional futura pouco terá a ver com a habilidade para ensinar destrezas motoras, mas sim com as componentes sociais e emocionais.

Schempp (1986) debruçou-se sobre as representações dos professores no que diz respeito ao sucesso e insucesso dos alunos, nomeadamente na sua confiança (evolução) sobre a aprendizagem escolar. Num estudo, com uma amostra de 44 professores de Educação Física em formação, constatou que estes, após a realização de um período de prática pedagógica, se revelaram menos confiantes no seu controlo relativamente aos resultados de aprendizagem dos alunos. O sentimento de total responsabilidade pelos resultados escolares e pelo insucesso dos alunos apresentou-se significativamente menor após a experiência de ensino. No que concerne ao sucesso dos alunos, não foram observadas mudanças de confiança no seu controlo. Verificou ainda que os homens, comparados com as mulheres, apresentaram uma maior diminuição da confiança no seu controlo sobre a aprendizagem dos alunos.

Um estudo realizado por Arrighi e Young (1987), tendo como instrumento um questionário, a partir do qual tentou conhecer as perspectivas dos estudantes, dos docentes em formação e dos efectivos sobre o conceito de professor eficaz e bem sucedido, pôde constatar que o “feedback” positivo, a atitude positiva (relação professor/aluno), o entusiasmo (comportamentos entusiastas) (CLOES; PIÉRON, 1989), o domínio e o desempenho correcto das habilidade motoras (competência para expor a matéria) foram os principais indicadores de sucesso para ambos os grupos.

Carreiro da Costa et al. (1992), num estudo que envolveu 12 professores, procuraram conhecer a representação de sucesso e insucesso no exercício da profissão docente em Educação Física, a representação de sucesso na leccionação da mesma disciplina e os motivos que explicam o insucesso nessa área disciplinar. Os resultados desse estudo permitiram-lhe concluir que:

- os professores tendem a valorizar os factores relativos à relação educativa;
- os professores tendem a desvalorizar os factores mais próximos da sua responsabilidade pessoal na justificação do insucesso profissional;
- os professores associam o sucesso na disciplina às características da participação dos alunos, desvalorizando a sua capacidade em promovê-la como condição do sucesso;
- os professores estagiários polarizam a explicação do sucesso na manutenção da disciplina, do seu sentimento de insucesso profissional e do insucesso do aluno em Educação Física em torno dos factores relacionados com a sua intervenção pedagógica, não fazendo qualquer referência às condições de trabalho. Por sua vez, os professores efectivos provisórios e (efectivos) associam o sucesso profissional fundamentalmente a factores gerais e locais da situação educativa.

A análise do ensino na Educação Física destaca que os professores mais eficazes, para além de revelarem uma gestão do tempo de aula, proporcionam maior tempo de empenhamento motor aos alunos, emitem frequentemente correcções



pertinentes e ajustadas sobre a qualidade de prestação dos seus alunos, criam um clima positivo e afectuoso, como ainda demonstram uma perfeita organização das tarefas que pretendem realizar (PIÉRON, 1985).

Para os estudantes do curso de formação de professores de Educação Física, o sentido de competência na sua profissão é alcançado quando conseguem manter a turma controlada e submissa (SCHEMPP<sup>2</sup>, 1983 apud LOCKE, 1984). Essa perspectiva afasta-se de uma competência profissional direccionada para a habilidade para ensinar “skills” desportivos, aproximando-se mais de uma visão personalista e de carácter.

Igualmente se tem debruçado sobre o modo como o ensino ou os professores influenciam aquilo em que o aluno pensa, acredita e percebe (WINNE; MARX, 1980; WITTROCK, 1986), o que é uma outra forma de se perceber quais as características de um “bom” professor.

Tendo por base esses dados, poderemos dizer que a representação sobre o “bom” professor de Educação Física se encontra sob uma dupla visão. Do professor preocupado com a eficácia, dominando a matéria, as estratégias, as destrezas, sendo exigente, e do professor que contribui para um bom clima durante a aula, relação professor/aluno veiculada pela amizade, tolerância, comunicação, disciplina, imparcialidade, justiça, fazendo dos alunos especiais.

Em decorrência, esses resultados poderão inspirar a reflexão sobre o papel do professor e as estratégias formativas (curriculares), nomeadamente no processo de socialização inicial e contínua, no qual se deverão ressaltar as dimensões científica e pedagógica, mas também a humana e a relacional, em particular neste início de século, quando as relações entre os homens parecem ter perdido essa lógica.

#### 4 CONCLUSÃO

Ser professor, no começo do séc. XXI exige orientações para um permanente questionamento dos saberes teórico-práticos face às grandes transformações nos diferentes sectores da sociedade. Vivemos numa época de verdadeira vertigem de informação, suportada pelos materiais audiovisuais e pelas técnicas mais sofisticadas.

A educação, a escola, o ensino e a formação de professores pressupõem um questionamento constante. Pensamos que a formação de professores, nos seus modelos, nas suas práticas, nas suas concepções, no âmbito de formação inicial, profissionalização em serviço, contínua e especializada, deverá possuir sempre essa dimensão interrogativa. O que fazer para transformar e atualizar?

---

<sup>2</sup> SCHEMPP, P. Learning the role: the transformation from student to teacher. In: TEMPLIN, T.; OLSON, J. (Ed.). *Teaching in physical education*. Champaign: Human Kinetics, 1983.

Estes estudos (e outros), se bem que inconclusivos, sobre a complexidade de ser “bom” professor, poderão influenciar a conduta dos docentes no que diz respeito à atitude do estado da formação técnica e metodológica, influenciando a eficácia do processo ensino/aprendizagem. Acreditamos que o nosso texto poderá contribuir para a definição e a actualização dos processos organizacionais e formativos dos professores de Educação Física, contribuindo também para a dinâmica da profissão, da identidade, do papel e das funções, do estatuto profissional do ser professor.

CUNHA, António Camilo. Representation of the “good” teacher: the “good” teacher in general and the “good” physical education teacher in particular. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n.2, p. 41-52, Jul.-Dez. 2010.

**ABSTRACT:** The necessity of finding a model of a “good” teacher was (and continues to be) a constant preoccupation for the impact that could have in the teachers’ formation, in the teaching quality and also in the social and professional image of the teachers. In objective terms, the representation of the “good” teacher is hard to concretize, due to the existence of several factors (humans, pedagogical, scientific, cultural, professionals) that affect these professionals’ “profile”. At the same time, we can find different conceptions – the missionary, the militant, the labor, the bureaucratic, the romantic (FORMOSINHO, 1997) – according to different contexts – society, parents, students, curricula – that influence and determinate the different actuations of a “good” teacher. This test tries to find (synthetizes) a robot picture (profile) of the “good” teacher, supported in studies realized in Education/ Teacher’s formation in general and Physical Education in Sports.

**KEYWORDS:** formation. teachers. representations. job. physical Education.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, H. Profissionalismo e ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, Porto, n. 3, p. 55-103, 1985.
- ARRIGHI, M.; YOUNG, J. Teacher perceptions about effective and successful teaching. *Journal of Teaching in Physical Educations*, Champaign, v. 6, n. 2, p. 122-135, Jan. 1987.
- BENTO, J. O. *Para uma Formação Desportiva: O corporal na escola*. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.
- BOOK, C. et al. Student expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live. *Journal of Teaching in Physical Educations*, Champaign, v. 34, n. 1, p. 9-13, Jan./Feb. 1983.
- BRAGA DA CRUZ, M. et al. A situação do professor em Portugal: relatório da comissão criada pelo despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. *Análise Social*, Lisboa, v. 24 n. 103, p. 1187-1293, 1988.
- CARREIRO DA COSTA, F. A observação de professores: algumas considerações em torno do processo de observação utilizado no estágio de profissionalização de bacharéis em educação física, 1978/9 UTL. *Ludens*, Lisboa, v. 3, n. 4, 164 f. jul./set. 1979.
- CARREIRO DA COSTA, F. O que é um ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar? *Revista Horizonte*, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 22-26, maio/jun. 1984.

- CARREIRO DA COSTA, F. *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. 1988. 180 f. Tese (Doutorado em Motricidade Humana)–Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1988. Não publicada.
- CARREIRO DA COSTA, F. et al. As representações de sucesso e insucesso profissional em professores de educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Lisboa, n. 4, p. 11-30, 1992.
- CLOES, M.; PIÉRON, M. Identification de comportements enthousiastes de l'Enseignement perçus par des élèves lors de seances d'Education physiques. *Revue de l'Education Physique*, Liège, v. 29, n. 1, p. 7-16, 1987.
- COMISSÃO DE COORDENAÇÃO DA REGIÃO NORTE. *Papel e Imagem do Professor: região do norte*. Porto: MEC, 1987.
- COHEN, L.; MANION, L. *Perspectives on Classrooms and Schools*. London: Holt, Minehart and Winston, 1981.
- CORTESÃO, L. Extratos de: proposta de um currículo para a formação de formadores. *Professor*, Lisboa, n. 38, p. 57-59, 1982.
- FORMOSINHO, J. Da especialização docente à formação especializada de professores. In: BRAGA, Instituto de Estudos da Criança *Coletânea de Textos: Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 52-88.
- FERNANDES, E. Perfil psicossociológico e analítico do professor humanista. *Revista da Universidade de Aveiro*, Aveiro, p. 35-62, 1980.
- FEIMAN-NEMSER, S. Learning to teach. In: SCHULMAN, L.; SYKES, G. (Ed.). *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman, 1983. p. 150-170.
- JESUS, S. N. A formação dos professores num modelo humanista: objetivos e estratégias. In: CONFERÊNCIA NACIONAL FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUCESSO EDUCATIVO, 1., 5-7 dez. 1991, Algarve: Universidade do Algarve.
- LEPPER, M. R. Extrinsic reward and intrinsic motivation. In: LEVINE, J.; WANG, M. C. (Ed.). *Teacher and student perceptions: implications for learning*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1983. Paginação irregular.
- LOCKE, L. Research on teaching teachers: where are we now? *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, p. 1-69, Summer 1984.
- LOUREIRO, J. E. Elementos para uma política de formação de formadores em educação. *Ludens*, Lisboa, v. 10, n. 3/4, p. 7-10, 1986.
- MIALARET, G. *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.
- NEMSER, S. F. Learning to teach. In: SHULMAN, L.; SYKES, G.; LED, I. *Handbook of Teaching and policy*. New York: Longman, 1983. p. 25-39.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote: I.I.E., 1992. p. 15-33.
- PIÉRON, M. Análise de tendências na formação dos professores. *Revista Horizonte*, Lisboa, v. 1, n. 5, p. 27-38, 1985.
- PLACEK, J. Conceptions of success in teaching: busy, happy and good. In: TEMPLIN, T.; OLSON, J. (Ed.). *Teaching in Physical Education*. Champaign: Human Kinetics, 1983. p. 46-56.
- POSTIC, M. *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, 1984.

ROKOSZ, S. Student teaching siminer. *Journal of Physycal Education Recreation and Dance*, v.2, n.59, 1988. p.25-31.

SCHEMPP, P. Physical education student teacher's beliefs in their control over student learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, v. 5, n. 3, p. 198-203, Apr. 1986.

WEISTEIN, R. S. Student perceptions of schooling. *Elementary School Journal*, Chicago, v. 83, n. 4, p. 287-312, Mar. 1983.

WINNE, P. H.; MARX, R. W. Matching students' cognitive responses to teaching skills. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 72, n. 2, p. 257-264, Apr. 1980.

WITTROCK, M. C. Students thought processes. In: WITTROCK, M. *Handbook of Research on Teaching*. 3. ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 279-314.

### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

CAMILO CUNHA, A. et al. O bom treinador: representações das características dos treinadores segundo atletas da modalidade desportiva coletiva: futebol: um estudo no futebol juvenil e sénior. *Revista Horizonte*, Lisboa, v. 16, n. 91, p. 22-33, jan./fev. 2000a.

CAMILO CUNHA, A. et al. O que é uma boa aula de educação física?: representações dos alunos de ensino básico. *Revista da Secção de Educação Física*, Castelo Branco, n. 2, p. 6-18, 2000b.

CAMILO CUNHA, A. et al. O que é uma boa aula de educação física? : representações dos alunos de ensino secundário. *Revista da Secção de Educação Física*, Castelo Branco, n. 2, p. 19-30, 2000c.

CAMILO CUNHA A. et al. Os jogos desportivos coletivos no contexto do treino desportivo. O caso do Voleibol. *Revista da Secção de Educação Física*, Castelo Branco, n. 3, p. 55-67, jan. 2002a.

CAMILO CUNHA, A. et al. A variabilidade do comportamento do professor de educação física no contexto escola/clube. *Revista da Secção de Educação Física*, Castelo Branco, n. 3, p. 117-131, 2002b.

CAMILO CUNHA, A. et al. Convergências e divergências comportamentais: o professor na aula e no treino. *Revista da Secção de Educação Física*, Castelo Branco, n. 5, p. 179-189, jun. 2004a.

CAMILO CUNHA, A. et al. Convergências e divergências comportamentais: o professor na aula e no treino. *Revista da Secção de Educação Física*, Castelo Branco, n. 5, p. 205-217, jun. 2004b.

CAMILO CUNHA, A. et al. Identidade(s) e desenvolvimento profissional: o professor na aula e no treino. *Revista da Secção de Educação Física*, n. 5, p. 191-204, 2004c.

CAMILO CUNHA, A. et al. Identidade(s) e estudo do comportamento do professor na aula e no treino. *Revista da Secção de Educação Física*, n. 5, p. 163-177, 2004d.