



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Ciências Sociais e Humanas

A relação pedagógica na sala de aula

Luis Miguel Esteves

Tese para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de educação física nos ensinos básico e secundário
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Júlio Martins

Covilhã, Outubro de 2012



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DO DESPORTO

A relação pedagógica na sala de aula

Luis Esteves

Resumo

Esta dissertação volta-se para um dos problemas centrais e fundadores de todo o processo de ensino-aprendizagem, a relação pedagógica na sala de aula. Foi realizada uma investigação aplicada que caracterizou a realidade de um Agrupamento de Escolas de Guimarães.

Definimos a relação pedagógica na sala de aula no universo dos alunos do 8º ano do Agrupamento de Escolas Virgínia Moura no ano letivo 2011/2012, sendo a amostra constituída por 86 alunos e 21 professores onde foram estudados os critérios de profissionalidade da relação pedagógica na sala de aula.

Desta forma, caracterizamos a relação pedagógica na sala de aula segundo o ponto de vista dos alunos, em função do género, e dos professores.

Caracterizamos também a relação pedagógica na aula de educação física no ponto de vista dos alunos;

As perceções dos professores e alunos sobre o que se passa na sala de aula foram recolhidas através da aplicação de dois questionários, um dirigido aos alunos e outro aos professores, sendo ambos constituídos apenas por perguntas fechadas.

Compilando as informações recolhidas e tratadas estatisticamente em quadros, realizamos uma análise e discussão dos resultados, sob o ponto de vista dos alunos, na perceção destes quanto aos fatores importantes na relação pedagógica na sala de aula, as dificuldades encontradas, disciplinas preferidas e a comparação dos resultados entre género e sob o ponto de vista dos professores, na perceção quanto aos fatores importantes na relação pedagógica na sala de aula, nos 2 grupos de estudo e as dificuldades encontradas.

De uma forma geral, constatámos que a perceção da relação na sala de aula por parte dos professores não diverge da perceção da relação na sala de aula por parte dos alunos, considerada como boa por ambos.

Palavras-chave: Relação pedagógica. Afetividade. Sala de aula. Perspetivas dos alunos. Perspetivas dos professores.

Abstract

This dissertation is turned towards one of the central and founding problems of the whole teaching-learning process: the pedagogical relationship in the classroom. An applied investigation was carried out, which characterized the reality of a group of schools in Guimarães.

We have defined the pedagogical relationship in the classroom within the universe of the 8th grade students of the group of schools Virgínia Moura, on the school year of 2011/2012, being the sample of 86 students and 21 teachers; the criteria of professionalism of the pedagogical relationship in the classroom were studied.

Therefore, we characterize the pedagogical relationship in the classroom according to the students' opinions, based on gender, and according to the teachers' opinions.

We also characterize the pedagogical relationship on the classes of physical education according to the students' views.

Both the teachers and the students' perceptions about what goes on in the classroom were gathered through the application of two questionnaires: one directed to the students and the other to the teachers, both being strictly constituted by closed questions.

Compiling the gathered information and treating it statistically on boards, we have carried out an analysis and a discussion of the results of the students' views, of their perception about the important factors of the pedagogical relationship in the classroom, the difficulties found, preferred subjects and the comparison of the results between gender; we also analyzed the results of the teachers' opinions, of their perception about the important factors of the pedagogical relationship in the classroom, on the two groups of study and the difficulties found.

In general terms, we have come to the conclusion that the teachers' perception of the pedagogical relationship in the classroom does not diverge from the students' perception of the pedagogical relationship in the classroom and both groups consider it good.

Keywords: pedagogical relationship, affection, classroom, students' perspectives, teachers' perspectives.

Índice

I - Introdução	- 1 -
II - Objetivos	- 4 -
Gerais.....	- 4 -
Específicos	- 4 -
III - Hipóteses do estudo	- 5 -
IV - Revisão da literatura	- 6 -
4.1 - Educação no sentido lato e restrito	- 6 -
4.2 - O Problema do Profissionalismo e da Profissionalidade	- 7 -
4.3 - Profissionalidade pedagógica	- 9 -
4.4 - Características atuais da profissão de docente	- 10 -
4.5 - Deontologia Profissional.....	- 11 -
4.5.1 - Valores e normas da profissão	- 11 -
4.5.2 - A relação pedagógica profissional.....	- 12 -
4.6 - Estrutura e dinâmica da relação pedagógica	- 16 -
2.6.1 - Interação professor - aluno na sala de aula	- 16 -
4.6.2 - O docente, o aluno e o grupo- turma.....	- 16 -
4.6.3 - Gestão de comportamentos da sala de aula	- 17 -
4.6.4 - Conflito e cooperação na sala de aula	- 19 -
4.7 - Influência do clima comunicacional na aprendizagem do aluno.....	- 23 -
4.8 - A afetividade na relação pedagógica	- 23 -
4.9 - Outras perspetivas analisadas na relação pedagógica	- 25 -
4.10 - A relação pedagógica na aula de educação física	- 26 -
V - Material e métodos.....	- 29 -
5.1 - Caracterização da amostra	- 29 -
5.1.1 - Caracterização dos alunos	- 29 -
5.1.2. - Caracterização dos professores	- 30 -
5.2 - Metodologia	- 30 -
5.2.1 - Técnicas e/ou métodos e instrumentos utilizados	- 30 -
5.3 - Análise estatística	- 31 -
5.3.1 - Procedimentos estatísticos utilizados	- 31 -

5.3.2 - Procedimentos de validação do questionário	32 -
VI - Apresentação e discussão dos resultados	33 -
6.1 - Do ponto de vista dos alunos:	33 -
6.1.1- Fatores importantes na relação pedagógica na sala de aula	33 -
6.1.2- Caracterização da relação pedagógica na sala de aula no 8º ano de escolaridade.....	40 -
6.1.3 - Disciplinas preferidas pelos alunos no 8º ano de escolaridade.....	41 -
6.2 - Do ponto de vista dos professores:	42 -
6.2.1 - Comparação de professores com 1 a 5 anos e mais 5 anos de experiência.....	42 -
6.2.2 - Boa e má relação pedagógica	44 -
6.2.3 - Estratégias interativas na sala de aula	45 -
6.2.4 - Estratégias e práticas de adaptação às diferentes situações interativas na sala de aula	45 -
6.3 - Relação professor-aluno na aula de educação física	46 -
6.3.1 - Opinião dos alunos sobre a disciplina de educação física.....	46 -
6.3.2 - A relação dos alunos com o professor de educação física	46 -
VII - Discussão	47 -
7.1 - Ponto de vista dos alunos	47 -
7.2 - Ponto de vista dos professores:	49 -
7.3 - A especificidade da educação física	51 -
7.4 - Comparação com outros estudos.....	52 -
VIII - Conclusão	56 -
IX - Referências Bibliográficas.....	57 -

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Percentagem de respostas dos alunos, em função das suas perceções quanto aos fatores importantes na relação pedagógica na sala de aula relacionados com a atuação do professor	33 -
Tabela 2 - percentagem de respostas dos alunos, em função das suas perceções quanto aos fatores importantes na relação pedagógica na sala de aula relacionados com a aula	34 -
Tabela 3 - percentagem de respostas dos alunos, em função das suas perceções quanto aos fatores importantes na relação pedagógica na sala de aula relacionados com as dificuldades	34 -
Tabela 4 - Opinião dos alunos masculinos e femininos sobre os aspetos imputáveis ao professor para uma boa relação pedagógica em percentagem de respostas.....	36 -
Tabela 5 - Comparação das opiniões dos alunos masculinos e femininos relativo aos aspetos muito importantes imputáveis ao professor para uma boa relação pedagógica em percentagem de respostas	37 -
Tabela 6 - Opinião dos alunos masculinos e femininos sobre os aspetos imputáveis a aula para uma boa relação pedagógica em percentagem de respostas	37 -
Tabela 7 - Comparação das opiniões dos alunos masculinos e femininos relativos aos aspetos muito importantes imputáveis à aula para uma boa relação pedagógica em percentagem de respostas	38 -
Tabela 8 - Opinião dos alunos masculinos e femininos sobre a importância atribuída às dificuldades na relação pedagógica na sala de aula, em percentagem de respostas. -	39 -
Tabela 9 - Comparação das opiniões dos alunos masculinos e femininos sobre a importância atribuída às dificuldades na relação pedagógica na sala de aula, em percentagem de respostas	39 -
Tabela 10 - Tipo de relação que os alunos têm com os seus professores (percentagem) ...	40 -
Tabela 11 - Recolha de informações sobre os alunos (questão: “Os alunos para saberem como atuar perante uma turma tentam, primeiro saber como são os seus professores”) (percentagem).	40 -
Tabela 12 - estratégias: “Por vezes, a turma comporta-se de uma maneira com um(a) professor(a) e de outra, muito diferente, com outro(a) professor(a)” (percentagem).....	41 -
Tabela 13 - n.º de alunos em função das suas respostas relativas às disciplinas preferidas.	41 -

Tabela 14 - variação da percentagem das respostas dos professores, em função das suas percepções quanto aos fatores importantes para a relação pedagógica na sala de aula, relacionados com a atuação do professor, no grupo de professores de 1 a 5 anos e mais de 5 anos.	42 -
Tabela 15 - variação da percentagem das respostas dos professores, em função das suas percepções quanto aos fatores importantes para a relação pedagógica na sala de aula, relacionados com a aula, no grupo de professores de 1 a 5 anos e mais de 5 anos.	43 -
Tabela 16 - variação da percentagem das respostas dos professores, em função das suas percepções quanto aos fatores importantes para a relação pedagógica na sala de aula, relacionados com as dificuldades, no grupo de professores de 1 a 5 anos e mais de 5 anos.	44 -
Tabela 17 - Tipo de relação que os alunos têm com os seus professores (percentagem) ...	44 -
Tabela 18 - Recolha de informações sobre os alunos (questão: “Os professores para saberem como actuar perante uma turma tentam, primeiro saber como são os seus alunos”) (percentagem)	45 -
Tabela 19 - estratégias: “Por vezes, um professor comporta-se de uma maneira com uma turma e de outra, muito diferente, com outra turma” (percentagem)	45 -
Tabela 20 - Opinião dos alunos sobre a educação física (percentagem)	46 -
Tabela 21 - Opinião dos alunos sobre o tipo de relação com o professor de educação física (percentagem)	46 -
Tabela 22 - Os sentimentos dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem	52 -

Índice de gráficos

Gráfico 1 - número de alunos em função do seu escalão etário - 29 -

Gráfico 2 - número de professores em função do seu escalão etário - 30 -

I - Introdução

A relação pedagógica é um dos problemas centrais e fundadores de todo o processo de ensino-aprendizagem. Como tal, torna-se fundamental proceder a uma investigação mais cuidada sobre a sua atividade e sobre as suas interações, tanto mais que a reflexão sobre esta problemática é frequentemente descurada e relegada para segundo plano.

A relação pedagógica é entendida como um tipo de relação educativa que terá que ser obrigatoriamente abordada e percebida quer em função dos compromissos e das finalidades educativas que justificam a existência da Escola como espaço educativo e de socialização cultural no mundo e nas sociedades contemporâneas, quer em função do facto de ser uma relação que ocorre de forma privilegiada nos, e por vezes, a partir dos espaços que as salas de aula constituem. Assume-se, assim, como uma problemática conceptualmente delimitada que terá que ser compreendida e estudada como uma relação educativa particular (Trindade, 2009).

De facto, uma das ideias abrangentes que estão subjacentes a essa relação conflui, segundo Bento (1998), na unidirecionalidade da influência. Surge a ideia de relação humana abrangente, de personalidade madura para personalidade em amadurecimento, procurando influenciar esta na sua totalidade.

Tal como refere Bento (1998), há que considerar a particularidade da profissão e da relação pedagógica (professor-aluno), uma vez que são bem fundas as raízes dos conceitos que nos apresentam o professor como responsável pelo bem, pelo destino e felicidade do aluno, destacando o elevado significado humano de tal particularidade. Contudo, a relação pedagógica pode confluir noutra direção quando se caminha na via da manipulação, da alienação e da desonestidade profissional.

A ação pedagógica é um ato público que decorre em instituições sociais, que assume expectativas para além das puramente pedagógicas ou seja, não existe atuação pedagógica isolada pois esta apresenta limites (Bento, 1998).

Para Alonso e Bento (1998) a atuação pedagógica assume-se como um ato profissional. Deste modo, consideram a necessidade do afastamento da familiarização, do mesmo modo que a vida familiar não pode ser profissionalizada.

Dito isto, temos que considerar que a relação entre educador e educando é um dos pilares do pensamento do ato pedagógico, embora saibamos claramente que é apenas uma parte do processo de socialização e contextualização do indivíduo ao seu meio psicossociocultural. A escola assume fundamentalmente uma abrangência de socialização, indo também ao seu encontro uma finalidade de instrução e transmissão de conhecimentos, embora se saiba que a fundamentação e legitimação de objetivos nunca se encontra concluída, já que os objetivos são espelho do seu tempo, devendo portanto, refletir e acompanhar a evolução na situação política, económica e civilizacional.

Justifica-se assim a pertinência do tema salientando-se a ponderação na escolha do mesmo, dado que urge o estudo de um problema pedagógico que cada vez mais é debatido, ao que não é alheio à sociedade com diferentes casos passados na televisão e jornais, nomeadamente pela negativa, destacando-se os casos mediáticos de indisciplina subjacente à relação pedagógica na sala de aula.

Em virtude de tal relevância e oportunidade do tema, e fruto de conversas com o órgão de gestão em torno do projeto educativo da escola, manifesta-se o interesse, ao nível das estruturas da escola, numa investigação aplicada que caracterize a realidade da mesma. Será assim possível promover reflexões nos departamentos das várias disciplinas e no conselho pedagógico suportadas em dados objetivos e deste modo, proceder a decisões mais acertadas ao nível da retificação do projeto educativo do agrupamento. Assim, a investigação será um pilar na qual se irão assentar decisões pedagógicas, promotoras de uma melhor escola, virada para o sucesso educativo.

A nossa intenção é a de seleccionar um ano de escolaridade e através dele retratar a relação pedagógica tal como é percebida por alunos e docentes. Uma vez elaborado este trabalho pioneiro, será possível, futuramente, e mediante a relevância das conclusões obtidas na presente investigação, alargar a pesquisa a outros anos de escolaridade e eventualmente a todo o universo do agrupamento.

O 8º ano será o ano escolhido. Trata-se de um ano que não é o terminal de ciclo, no qual os alunos inquiridos ainda têm a expectativa de continuar na escola pelo menos mais um ano. Por outro lado, os alunos já têm a experiência acumulada do 2º e 3º ciclos.

No 8º ano de escolaridade os alunos têm em média 13 /14 anos. Encontram-se numa idade crítica de adolescência, sendo este um período complexo das suas vidas. Este ano surge referenciado pelo conselho pedagógico como o ano de escolaridade mais problemático ao nível da temática em investigação.

Para o nosso estudo optamos pois por realizar uma análise a todas as turmas do 8º ano de escolaridade do agrupamento de escolas Virgínia Moura. Importa ainda acrescentar que

este agrupamento inicia-se na pré-escola e termina no 9º ano. Define-se assim como objeto de estudo o universo de alunos que frequentam este ano de escolaridade.

Porque os professores são também um elemento central na relação pedagógica, iremos aplicar também os questionários a todos os professores que lecionam o 8º ano de escolaridade. Tal como foi aludido, a investigação será baseada num inquérito por questionário.

Pretendemos contribuir para a clarificação do que é a realidade da relação pedagógica profissional, espelhando a realidade de uma escola concreta, tentando ultrapassar a simples perceção individual de cada um dos elementos intervenientes e apresentando uma visão global. É intenção que este estudo tenha um impacto positivo na consciencialização da problemática da relação professor-aluno, de modo a que se caminhe em direção à tão pretendida equidade escolar. Sendo que a nossa área privilegiada de intervenção é a disciplina de Educação Física, não podemos deixar de direcionar uma parte deste trabalho para a nossa disciplina.

Entendemos que o caráter de investigação em Portugal, em função do desenvolvimento socioeconómico do nosso país, deve ser a investigação aplicada. Concretizando esta noção ao nosso estudo, referimos a pretensão de contribuir para o estudo num universo concreto, enquadrando um estudo de caso. Deste modo, poderemos dar um significativo contributo ao conhecimento da realidade da relação pedagógica no agrupamento de escolas Virgínia Moura, nomeadamente no que se refere a um ano decisivo do percurso escolar dos alunos, o 8º ano de escolaridade.

II - Objetivos

Gerais

Definir a relação pedagógica na sala de aula no universo dos alunos do 8º ano do agrupamento de escolas Virgínia Moura no ano letivo 2011/2012;

Estudar os critérios de profissionalidade da relação pedagógica na sala de aula.

Específicos

Caraterizar a relação pedagógica na sala de aula no agrupamento de escolas Virgínia Moura, no 8º ano de escolaridade segundo o ponto de vista dos alunos;

Caraterizar a relação pedagógica na sala de aula no agrupamento de escolas Virgínia Moura, no 8º ano de escolaridade segundo o ponto de vista dos professores, em função dos níveis de experiência;

Caraterizar a relação pedagógica na aula de educação física no agrupamento de escolas Virgínia Moura, no 8º ano de escolaridade no ponto de vista dos alunos;

Comparar as relações pedagógicas na sala de aula no agrupamento de escolas Virgínia Moura, no 8º ano de escolaridade do ano letivo 2011/2012 em função do género.

III - Hipóteses do estudo

Considerando o ano de escolaridade em investigação e o universo em estudo, definem-se as seguintes hipóteses:

- A percepção da relação na sala de aula por parte dos professores não diverge da percepção da relação na sala de aula por parte dos alunos.
- Os professores percebem a relação na sala de aula como boa.
- Os alunos percebem a relação na sala de aula como boa.
- Os rapazes e as raparigas têm a mesma percepção sobre a relação pedagógica na sala de aula.
- A relação pedagógica na aula de educação física é percebida como boa.

IV - Revisão da literatura

4.1 - Educação no sentido lato e restrito

O conceito de educação sofreu influência do nativismo e do empirismo. O primeiro era entendido como o desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador apenas exteriorizá-las, e o segundo era o conhecimento que o homem adquiria através da experiência (Martins, 2004).

Segundo Bento (1998), a educação é um fenómeno fundamental do homem. É uma ajuda para o fundar como sujeito e como pessoa, para constituir a sua autonomia baseada no entendimento de si próprio, dos outros e do mundo. O homem nasce carente e condenando à necessidade de educação e é esta que lhe vai permitir alargar as suas potencialidades, limites e possibilidades, afirmando a sua distinção em relação às outras formas de vida.

Falar da educação do homem é, segundo Bento (1998), falar de influências exercidas sobre ele e relevantes educativamente; falar de intencionalidade, da organização, das condições e circunstâncias, da qualidade e da quantidade, do tempo e local, da estrutura e da sistemática dessas influências.

Ainda segundo este autor, a educação acontece em toda a parte, sendo que as influências educativas podem acontecer sem ser almejadas e planificadas. A influência educativa não fica apenas limitada a pessoas, mas também a coisas, a factos e situações.

Para além de incluir as instituições tradicionais intencionalmente incumbidas das tarefas da educação e formação, temos que contabilizar os efeitos produzidos noutros locais. Não se deve absolutizar a educação “escolarizada” ou em sentido restrito, ignorando e desresponsabilizando a educação no sentido lato, “latente” e “oculta” em numerosos locais, circunstâncias e ocasiões.

Urge promover a delegação de competências e de responsabilidades do destino da educação.

4.2 - O Problema do Profissionalismo e da Profissionalidade

Fazendo uma pesquisa por dicionários da língua portuguesa, nomeadamente no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, encontramos as seguintes definições: Profissionalismo, “atuação característica dos profissionais, brio profissional. Caráter profissional de uma atividade; carreira profissional / amadorismo. O profissionalismo dos desportos de alta competição”; Profissionalização, “aquisição de conhecimentos, técnicas e métodos para o desempenho de determinada profissão; ação ou resultado de profissionalizar ou profissionalizar-se.”; Profissionalizar, “tornar ou tornar-se alguém, apto para o desempenho de uma profissão; conceder ou adquirir profissionalização”. Não encontramos qualquer referência à palavra profissionalidade.

Alonso (1998) refere que a profissionalização não depende em exclusivo da formação de professores. Ainda que seja condição necessária, depende de outros fatores interrelacionados, do tipo político, social, contextual, laboral e até pessoal. Bernett (1989) citado por Bento (s.d.) acrescenta que o perfil profissional é uma “variável” condicionada pela situação, uma “norma” referenciada a um tempo concreto, às suas condições e circunstâncias.

A profissionalização aparece sempre como um referente indiscutível nos discursos sobre a formação do professor, considerando a formação como um conjunto de medidas diversas que tem como meta o contínuo desenvolvimento pessoal e profissional de todos os professores e que se organiza em etapas diferenciadas e interrelacionadas, segundo Monteiro (1996) citado por Alonso (1998).

Ainda segundo o mesmo autor, profissionalização define-se como a ação e o processo de converter alguém em profissional, sobressaindo o “sentido dinâmico da profissionalização como um processo permanente - ao longo da vida - de desenvolvimento profissional”.

A profissionalização dos professores tem uma dupla dimensão: “desenvolvimento do estatuto social (profissionalismo) e o desenvolvimento do saber e da competência enquadrados em valores educativos (profissionalidade)” (Alonso, 1998).

Segundo Estrela (1994) citado por Alonso (1998) “a profissão de docente encontra-se hoje numa situação tão complexa como paradoxal que não pode deixar de se repercutir na identidade e na autoestima profissionais”.

Alonso (1998) salienta que “o «desenvolvimento profissional» refere-se ao processo mediante o qual um profissional adquire e aperfeiçoa o conhecimento e as técnicas, requeridas numa prática profissional de qualidade, ou seja, melhora a sua profissionalidade. «Profissionalismo» é entendido como um compromisso com a melhoria de *estatuto social* da

profissão (Sockett, 1985), constituindo-se uma dimensão fundamental do processo de profissionalização”.

Alonso (1998) refere que o termo “profissionalização” referencia o processo mediante o qual uma ocupação cumpre progressivamente os critérios atribuídos a uma profissão, melhorando o seu *estatuto* e as suas *práticas*, tendo como critérios de referência uma importante *função social*, um *alto grau de qualificação* baseado num *corpo sistemático de conhecimento*, sendo que a iniciação na profissão requer um processo de *formação e socialização* em valores, ideias, normas e destrezas de nível superior. Os seus membros têm um alto grau de autonomia na tomada de decisões.

Segundo Alonso (1998), há um conjunto de evidências que nos levam à conclusão simplista de aceitar a desprofissionalização como algo adquirido, já que a profissão docente não respeita os critérios estabelecidos para definir uma profissão. Como tal, a profissão docente ainda não dispõe de uma estrutura de conhecimento que fundamente e oriente a prática profissional (a relação entre a teoria e a prática profissional tem sido o tema dominante na discussão sobre a formação de professores durante décadas, levantando-se a questão central sobre que tipo de conhecimento requer a prática da profissão docente). Não existe uma *cultura comum* aos docentes que se transmita através da formação. Não é claro que o *processo de socialização* dos professores esteja planificado ou dirigido pela instituição formativa, sendo mais algo que pertence ao que denominamos currículo oculto da formação. A profissão de docente desempenha uma função social essencialmente ética, embora não exista nenhum código deontológico elaborado por nenhuma associação de docentes que manifeste a luta pela autonomia e a expressão do ideal profissional compartilhado pela classe. Por outro lado, a profissão docente tem vindo a sofrer uma perda de imagem e apoio social. Os professores constituem um grupo profissional de baixo *status*, comparativamente com grupos ocupacionais com formação de grau superior, o que se reflete na autoimagem dos professores e na construção da sua cultura ocupacional.

Segundo Alonso (1998), é necessário caminhar para a elaboração de um discurso teórico próprio sobre a função docente, que tenha em conta a natureza específica do conhecimento pedagógico e dos processos através dos quais este se constrói em contexto político, social e temporal determinados, de forma a procurar um modelo de pensamento consistente que nos permita fundar e analisar a intervenção profissional segundo critérios específicos da mesma.

Qualquer modelo ou imagem profissional, situados histórica ou socialmente, necessitam de estar ligados a outras dimensões significativas tais como: “o papel da escola na sociedade, o conceito de cultura e de conhecimento, as relações de poder e transmissão cultural dentro da escola, a conceção de currículo, de ensino e de aprendizagem e, especialmente, o problema da relação teoria-prática e da investigação no processo de construção do saber profissional” (Alonso, 1991 citado por Alonso, 1998).

4.3 - Profissionalidade pedagógica

Como refere Bento (1998), há que entender que a profissão e a particularidade de funções e tarefas se subentendem mutuamente. Uma profissão não se funda na abrangência, na generalidade e na não delimitação mas sim, na importância e relevância da especificidade e particularidade das tarefas que a perfazem. A profissão pedagógica tem uma perspectiva particular. Urge uma discussão da problemática da profissionalidade pedagógica porque um entendimento deficiente desta também o é da natureza do ato pedagógico e da competência profissional.

O mesmo autor refere que, como pedagogos profissionais, os professores não são especialistas da abrangência, da globalidade e totalidade da educação dos alunos. São profissionais especialistas de um domínio restrito e particular da incumbência, também ela específica, restrita, limitada e particular da escola.

A tarefa central do pedagogo não é “educar”, no sentido abrangente habitualmente atribuída a este termo; mas sim *proporcionar a aprendizagem*. Deste modo, o professor é um ajudante ou auxiliar profissional das aprendizagens dos alunos.

A particularidade da incumbência pedagógica não significa uma menor consideração da elevada importância humana e um menor empenho do pedagogo, mas tentar limitar os alvos da atuação pedagógica, aproveitando-a da forma mais empenhada e específica possível.

O professor estabelece toda a variedade e diferenciação de relações pedagógicas para possibilitar as aprendizagens, assumindo um papel profissional e não de pai ou mãe.

Nem os pais nem os professores orientam e controlam a personalidade da criança no seu todo. O que eles fazem têm apenas e sempre uma importância e um efeito particulares porque acontece num âmbito de concorrência de múltiplas influências (comunicação social, colegas da mesma idade, os locais e práticas do tempo livre, etc.). Os *concorrentes educativos* determinantes da vida extraescolar e extrafamiliar não se orientam pelos princípios e objetivos pedagógicos partilhados pela escola, agindo de acordo com as leis do mercado: a sua ideia não é produzir o que é bom segundo critérios pedagógicos, mas produzir aquilo que se deixa vender e consumir otimamente.

Deste modo, a profissão pedagógica vê-se ameaçada de várias maneiras, como refere Bento (1998):

- No seu objeto e campo de ação - não são mais apenas os professores a saber o que é bom para as crianças e jovens.

- Perda do monopólio educativo/ diminuição do poder de influência educativa - devido à insuficiência de meios para enfrentar uma concorrência agressiva.
- Aumento de dificuldades e de problemas para realizar a educação nos alunos - estes vão à escola (e estão em família) sendo portadores de influências pouco ou nada sintonizadas com as preocupações escolares e familiares.

Bento (1998) refere que não pode haver qualquer âmbito pedagógico no qual seja possível uma atuação pedagógica orientada para a personalidade total do aluno. A autoridade e consideração da escola e dos professores aumentarão se estes deixarem de se apresentar e de ser vistos como “criados para todo o serviço”. Há que afirmar a particularidade e profissionalidade de especialistas em domínios específicos da educação.

4.4 - Características atuais da profissão de docente

Santos Guerra (1995) citado por Alonso (1998), apresenta uma conceção do professor especificada em vários atributos da profissão docente:

- Revestir uma importância social excepcional já que os seus membros trabalham com o conhecimento, as atitudes e os valores.
- Precisar de uma especialização, não sendo suficiente a intuição ou a vocação para o exercício.
- Exercitar-se num contexto espaço- temporal determinado, exigindo uma progressiva adaptação às suas condições.
- Ter um objeto próprio consistente no desenvolvimento de atividades tendentes a provocar a construção do conhecimento e a favorecer processos de aprendizagem significativa nos alunos.
- Inspirar-se em valores sociais assentes em ideais democráticos.
- Precisar do envolvimento dos professores na investigação, como processo de construção do saber profissional, ultrapassando a ideia de que a teoria nada tem a ver com a prática.
- Submeter-se ao controlo e avaliação públicas, garantindo o uso adequado dos bens de que dispõe e a melhoria do serviço público prestado.
- Desenvolver-se em quadros institucionais que devem oferecer um apoio psicológico e condições e meios suficientes para o exercício gratificante da atividade.
- Conceber-se como fonte de criação e difusão do conhecimento, o que exige a participação de todos os que intervêm na tarefa.

Alonso (1998), partindo de caracterizações realizadas por diferentes autores, define algumas características que confluem para o melhor entendimento da função docente e das vias para o desenvolvimento da profissão na procura de uma nova identidade:

- A teoria e investigação não desempenham no ensino um papel tão destacado como em outras profissões. Grande parte do saber profissional dos professores baseia-se no hábito, no ritual, na tradição e em crenças aceites de maneira acrítica e não refletida. Verifica-se uma falta de coerência entre o pensamento declarado (crenças, ideologias, representações e atitudes) e a ação.
- Os professores desenvolvem o seu trabalho num contexto caracterizado pela hierarquização e controlo burocráticos, numa tradição de administração escolar em que as decisões sobre a organização pedagógica da escola e sobre o currículo (na tomada de decisões sobre aspetos tais como política educativa em geral, a seleção e preparação de novos membros, os procedimentos de disciplina interna e as estruturas gerais das organizações onde trabalham) permanecem fora do alcance dos professores.
- A autonomia profissional surge como a capacidade de auto determinação ou seja, de tomar ou pôr em prática decisões racionais e responsáveis, o que implica liberdade de escolha entre alternativas, possibilitando exercer o juízo profissional.

4.5 - Deontologia Profissional

4.5.1 - Valores e normas da profissão

“Se a profissionalidade se liga à existência de um corpo específico de conhecimento assente na investigação e a uma formação de nível superior, liga-se também, segundo Estrela (1994), ao exercício correto e autónomo de uma função socialmente reconhecida como altruísta, de que o código ético constitui uma expressão”. (Alonso, 1998).

Segundo Alonso (1998), devido à tradicional dependência do estado, a profissão docente não possui um código ou carta deontológica própria elaborada pela mesma organização profissional. Existem sim, os “estatutos da carreira docente” que regulamentam o exercício da atividade docente.

O mesmo autor, apoiando-se na opinião de vários outros, salienta a importância de um código deontológico para a construção da identidade profissional e da autonomia coletiva.

Deverá tornar-se um meio de dignificação onde se contemplam os princípios éticos e os valores que merecem o consenso profissional e social, sendo este um instrumento fundamental na regulação da prática das relações profissionais entre si.

Alonso (1998) citando Ferreira e Formosinho (1996), refere uma proposta ampla e flexível para um código deontológico da profissão docente, o qual constaria de pautas de comportamento a assumir pelo professor:

- a) Perante si próprio - deveres do professor;
- b) Perante aqueles a quem serve - deveres para com o cliente, com a comunidade e o público em geral;
- c) Perante os colegas e parceiros sociais da educação - deveres para com os congêneres, outras profissões e para com os serviços públicos;
- d) Perante a organização - deveres nas relações com a organização;
- e) Perante o Estado - deveres nas relações com o Estado.

Segundo Estrela (1994) citado por Alonso (1998), é importante a formação ética do docente que aplica o código deontológico a situações particulares ou que tem de agir eticamente em situações não abrangidas pelo código.

4.5.2 - A relação pedagógica profissional

Segundo Freire (1996), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”.

Concebemos a *relação pedagógica* como uma das concretizações da *relação educativa*. Esta ocorre sempre que “se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita” (Amado, 2005). Já a relação pedagógica, no seu sentido mais restrito, consiste no “contato interpessoal” que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do “ato pedagógico” (portanto, num processo de ensino-aprendizagem), entre professor-aluno-turma (agentes bem determinados) (Estrela, 2002).

Para Bento (1998), a relação entre o educador e o educando é um dos pilares do pensamento do ato pedagógico. Ainda surge frequentemente a ideia de relação humana abrangente, de personalidade madura para personalidade em amadurecimento, procurando influenciar esta na sua totalidade, em que o professor se apresenta como responsável pelo bem, pelo destino e felicidade do aluno. Contudo, sem a mudança da abrangência e generalidade para a particularidade e parcialidade, é difícil definir a especificidade da profissionalidade pedagógica, dando-lhe uma configuração atual. Profissionalidade e totalidade ou abrangência excluem-se mutuamente. Deste modo a vida familiar não pode ser “profissionalizada” tal como a profissionalidade pedagógica não pode ser familiarizada.

A ideia de totalidade e abrangência é ilusória porque realmente nenhum professor pode estabelecer uma relação desse tipo com um aluno e se tal fosse possível isso implicaria o abandono dos outros alunos, assim como a obrigatoriedade de assunção de responsabilidade total pelo aluno.

Comparando a atuação privada da família, a atuação pedagógica profissional é pública, decorre em instituições sociais, tem que assumir expectativas para além das puramente pedagógicas. Não existe atuação pedagógica “pura” porque esta tem limites - nenhuma pessoa é apenas uma essência discente, nenhuma situação é apenas pedagógica.

Bento (1998) com base em autores diversos, apresenta alguns traços da “particularidade” da profissionalidade da relação pedagógica:

➤ A educação constitui um *acontecimento interpessoal*, no qual uma pessoa já “educada” exerce conscientemente e com plena responsabilidade e finalidade uma influência sobre uma pessoa (ou várias pessoas) em desenvolvimento, visando capacitar esta para conduzir a vida. Entre estas pessoas existe uma *diferença de competência*. O sentido da ação educativa consiste em diminuir, eliminar e se possível inverter essa diferença. O mais competente influencia *objetivamente* (não por acaso) o educando, o que implica responsabilidade e responsabilização do educador face ao ainda não competente e face à sociedade.

➤ A educação visa objetivos que não se realizam espontaneamente, carecem de ser transmitidos. A educação é necessariamente um acontecimento de transmissão e mediação concretizado pelo professor, pela organização e pelo conteúdo das situações de ensino e de aprendizagem. À educação devem competir o cultivo e o desenvolvimento de conhecimentos, de habilidade e atitudes, de potências inovadores e criativos.

➤ O objetivo supremo é o de possibilitar autodeterminação na condução da vida. Deste modo, educação é inseparável do conceito e do processo de desenvolvimento, distinguindo-se de alienação e manipulação, já que estas querem dispor do outro como objeto

e instrumentalização. O educador considera o homem como fim em si mesmo. Em termos formais a alienação e a educação são muito semelhantes. Os que as distingue e incompatibiliza é a intencionalidade, diametralmente oposta.

➤ A relação pedagógica é “particular” isto é, serve um fim determinado e particular nomeadamente o de possibilitar a aprendizagem. Porque o ato pedagógico é público e não privado, não pode ser marcada por critérios de intimidade pessoal como na família. Por outro lado, nem o pedagogo profissional pode escolher os seus alunos nem estes podem escolher o professor. Assim, *amor e amizade*, por serem categorias privadas são desapropriadas para caracterizar a relação pedagógica profissional.

➤ A relação entre o professor e os alunos não se funde em amizade, mas sim em obrigações sociais e profissionais contraídas por ambas as partes. Isto não significa que a relação pedagógica não seja aberta a aproximações, mas estas ultrapassam o âmbito da relação pedagógica profissional, podendo até prejudicá-la. Amizade traduz um elevado apreço e também uma grande expectativa em dedicação, entrega e empenhamento. As crianças não podem assumir as atenções e a intencionalidade de relações que os amigos adultos dispensam uns aos outros, em plano de igualdade e reciprocidade.

➤ A relação pedagógica é particular e limitada não apenas no que concerne a variedade de possibilidades de relações humanas e a um determinado objetivo ou fim, mas também no tocante à duração desta. Está destinada a um ciclo permanente de dissolução e reconstrução.

➤ Parece ser mais apropriada a *relação de parceiro* (ao invés de amor e amizade) já que esta não reveste um carácter de totalidade e pertinência mas de parcialidade e eventualidade referenciadas a um objetivo comum. Para além deste objetivo os parceiros são livres de estabelecer outras ligações.

➤ Os parceiros devem agir segundo as regras da consideração, do respeito e da tolerância pela personalidade, perspectivas, atitudes e opinião do outro. Isto impõe distância pois se a aproximação é demasiada maior é o risco de desaparecerem estes sentimentos positivos e de se invadir a esfera privada. Quanto mais íntima é uma relação humana mais outras pessoas são excluídas. O pedagogo estabelece, ao mesmo tempo, uma relação com várias pessoas, o que só é possível se a relação pedagógica assentar numa distância tal que todos possam permanecer nela.

➤ A relação de parceiros implica um estatuto de igualdade, neste caso para a aprendizagem conjunta de alunos e de um professor. Definimos a aprendizagem como uma permuta organizada de experiências entre professores e alunos e entre estes surgem pessoas com diferentes experiências em que cada uma leva para a comunicação, a interação e a

cooperação a sua experiência pessoal, que regista tudo o que constitui a personalidade até ao momento.

➤ Partindo da igualdade de posições entre docente e discente salienta-se que nenhuma experiência é mais importante do que outra, por maiores que sejam as diferenças de conhecimento, de idade e de estatuto. Deste modo, a igualdade de consideração das experiências constitui o cerne da relação pedagógica. Esta igualdade entre o professor e os alunos refere-se à consideração e respeito das experiências.

➤ O processo educativo trata-se de uma atuação sobre o desenvolvimento dos alunos, sobre a atividade destes, procurando revesti-la de intenções e projeções pedagógicas. É a atividade de aprendizagem e não o aprendiz que constitui o objeto da atividade do ensino.

➤ Surge na relação pedagógica uma relação entre diferenças de competências e, por via disso, uma relação de confiança. O respeito pela experiência do outro pode fomentar a confiança em relação ao objetivo comum da aprendizagem e aos aspetos particulares da personalidade nela especialmente implicados.

➤ A confiança não significa renúncia à crítica. Pelo contrário, baseia-se em autenticidade e esta não dispensa a crítica. A disponibilidade de aprendizagem do aluno também pressupõe confiança na competência do professor. Não bastam as garantias das instituições de formação. Acresce ainda que numa relação pedagógica profissional deve ser o pedagogo a tomar a iniciativa. Age de forma não profissional se deixar permanentemente a iniciativa aos parceiros, se estiver constantemente a acordar com eles aquilo que deve ser feito.

➤ A competência tem de ser traduzida em *autenticidade humana*. Um professor sem interesse por aquilo que ensina, que apenas se limita a ocupar as pessoas, não age em autenticidade nem em profissionalidade, já que se recusa a apresentar a sua experiência.

➤ À profissionalidade do professor pertence também *avaliar* os resultados da aprendizagem. O sentido das avaliações e classificações é o de abrir novas perspetivas de aprendizagem. O pedagogo tem que lidar com este instrumento de modo distinto do que é usual. Não deve partir à procura daquilo que os alunos não sabem, mas encorajando-os a esforçarem-se por render o que está ao seu alcance. Deve apresentar e comentar os resultados com os parceiros, procurando mostrar como é que poderão melhorar este ou aquele aspeto. Avaliações da pessoa no seu todo não se inserem na esfera de ação do pedagogo profissional. A escola não tem que avaliar personalidades mas tão somente resultados particulares.

4.6 - Estrutura e dinâmica da relação pedagógica

2.6.1 - Interação professor - aluno na sala de aula

Deve-se pensar a escola como um ambiente atrativo para professores, alunos e os profissionais nela atuantes, para que estes se possam sentir convidados a participar desta atmosfera de conhecimento que, dia após dia, é construída por professores e alunos, aproveitando o conhecimento prévio que é trazido por todos. É preciso que os docentes reinventem e reencantem a educação, tendo como foco uma visão educacional, usufruindo do conhecimento já construído e produzindo novas experiências no processo de ensino-aprendizagem dos educandos (Assmann, 2007).

Para Lima (2006) compreender a escola como organização educativa exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída, das suas especificidades, bem como do seu processo de institucionalização ao longo do tempo.

Fernandes (1990) salienta que a relação educativa, embora condicionada pelo agente da relação e delimitado pelas suas próprias vivências e percepções, é fundamentalmente uma necessidade básica de todo o ser humano isto porque a necessidade de se vincular a outros seres vivos, de se relacionar com eles é imperiosa e é da sua satisfação que depende a saúde mental do homem.

O mesmo autor refere que a relação educativa não se apresenta unicamente como um ato exclusivo das atitudes dos professores e alunos. Envolve um processo muito mais amplo; inclui, como intervenientes, os pais dos educandos, a escola, a sociedade e o poder. A relação implica uma dimensão humana ensinando-se reciprocamente a estar, viver e trabalhar em conjunto e a fazer da sociedade uma comunidade autêntica e não um simples agregado de indivíduos.

“ A relação pedagógica não se traduz num simples fenómeno de comunicação, reação e controle de um saber. (...) A eficiência informativa da comunicação pedagógica não só permanece interdependente da competência linguística dos recetores, mas também da capacidade motivadora do transmissor, do seu potencial relacional, da sua disponibilidade psicoafectiva...” (Fernandes, 1990).

4.6.2 - O docente, o aluno e o grupo- turma

As relações entre professor/aluno/conteúdo não são estáticas, mas dinâmicas, pois trata-se da atividade de ensino como um processo coordenado de ações docentes. Freire

(2003), no seu livro “Pedagogia do Oprimido”, deixa-nos entender que a relação professor (opressor) e aluno (oprimido) ou vice-versa têm a finalidade de que a relação professor-aluno nesse processo de ensino-aprendizagem gira em torno da conceção da educação, tendo uma perspectiva de que quando todos se unirem na essência da educação como prática de liberdade, ambos abrirão novos horizontes culturais de acordo com a realidade e imaginação de todos os indivíduos, seguido das diferentes culturas de cada um.

Postic (1984), refere que é ilusório estudar a relação educativa restringindo-a às relações entre professor e aluno. Na vida da turma encontram-se um conjunto de fatores que agem sobre a escola. Qualquer papel, quer o de docente, quer o do aluno, faz parte de um sistema de funções interdependentes em que os pais e a administração têm lugar. Por outro lado, as relações no interior da escola são influenciadas pela natureza das relações na sociedade. A turma é um microsistema social.

A relação entre o professor e um aluno é afetada, segundo o mesmo autor, pela presença ativa do grupo de colegas, e também pelo tipo de intervenção do docente. As expectativas e os juízos provêm do docente e também do grupo de colegas; o comportamento de tal aluno é determinado tanto pelo que ele percebe dos seus colegas, como do docente.

Segundo este autor, as obras de pedagogia definem do seguinte modo as características do grupo- turma: “o grupo- turma é um grupo de interação direta, porque os seus membros têm uma influência uns sobre os outros e porque quanto às normas que aí se desenvolvem, ele exerce uma ação sobre elas; é um grupo de trabalho, organizado com vista a determinado objetivo, e não um grupo lúdico; é um grupo formal, já que os seus membros foram designados para constituírem um grupo e não se escolheram, já que a estrutura foi imposta pela instituição.”

4.6.3 - Gestão de comportamentos da sala de aula

Segundo Gomes (1998), compete aos investigadores da área da gestão da sala de aula (classroom management) proporcionar procedimentos que permitam aos professores lidar mais satisfatoriamente com o problema da ordem e da disciplina na sala de aula, embora seja necessário distinguir os problemas da gestão e organização dos problemas da disciplina.

Gomes (1998) citando Johnson e Bany (1970) refere que “é precisamente na coordenação de atividades de ensino-aprendizagem e na abordagem de problemas que derivam das características organizacionais específicas da sala de aula que se devem basear os conceitos de gestão e de organização na sala de aula. (...) A gestão na sala de aula pode ser

descrita como o processo de organizar e coordenar os esforços espontâneos das crianças para atingir os seus objetivos educacionais. O processo requer a seleção e utilização de meios apropriados à situação e à natureza do problema de gestão”. Assim, procura-se criar condições que favoreçam o rendimento escolar dos alunos.

Segundo o mesmo autor, os métodos e processos da gestão da sala de aula devem tentar responder à complexidade social e organizacional da mesma. A complexidade da sala de aula deriva da simultânea presença de um conjunto de características distintivas, tais como a multidimensionalidade (uma grande quantidade de situações e tarefas), a simultaneidade (acontecem muitas coisas ao mesmo tempo na sala de aula), a rapidez (em muitos casos o professor tem pouco tempo para refletir antes de agir), a imprevisibilidade (os acontecimentos na sala de aula sofrem frequentemente mudanças inesperadas), o carácter público (as salas de aulas são lugares públicos em que as situações são testemunhadas por um grande número de pessoas), a história (as aulas decorrem durante ciclos de uma semana, durante vários meses, surgindo assim um conjunto de experiências, rotinas e normas que fornecem uma base para a condução de atividades). Mendes (1996), referindo-se a um conjunto de fatores que potenciam esta complexidade, reporta-se proximamente à definição de Gomes (1998), utilizando contudo genericamente termos distintos: imprevisibilidade, simultaneidade, imediatismo e ausência de privacidade.

Doyle, citado por Gomes (1998), sugere que “se os professores se deparassem com os alunos individualmente, privadamente e voluntariamente, haveria pouca necessidade de falar de gestão de aula. Mas os professores encontram os alunos em grupo, diariamente, durante longos períodos de tempo para alcançar objetivos que podem não coincidir com os interesses imediatos dos alunos”.

Gary Sikes citado por Gomes (1998), refere que “o primeiro e permanente imperativo de ensino é estabelecer e manter a ordem na sala de aula - estabelecer regras e rotinas que apoiem padrões de comportamento previsíveis. Só dentro de um ambiente ordenado pode ocorrer o ensino”. Os professores necessitam pois de utilizar métodos que aumentem a eficiência na condução dos alunos em grandes grupos. É para isso necessário desenvolver métodos de intervenção ajustados à natureza coletiva das dinâmicas na sala de aula, cuja eficácia depende, em elevado grau, da conformidade dos alunos às regras propostas ou impostas pelos professores. Contudo, Gomes (1998) citando Estrela (1992), chama a atenção para a ideia de que a disciplina ou a ordem necessárias às aprendizagens escolares são função da organização criada pelo professor na aula.

É no entanto necessário enquadrar uma das várias concepções de ordem na sala de aula. Neste caso, Gomes (1998), propõe uma versão flexível e atenta aos problemas que podem ser criados por concepções e práticas do tipo autoritário, definida por Doyle: “A ordem não significa necessariamente passividade, silêncio absoluto ou rígida conformidade às regras,

apesar de essas condições serem por vezes consideradas necessárias para objetivos específicos. A ordem na sala de aula significa simplesmente que dentro de limites aceitáveis os alunos estão seguindo o programa de ação necessário para que uma determinada atividade possa ser realizada na situação.”

Segundo a definição anterior, “o professor deve acima de tudo ser um bom organizador, sob pena de ter enfrentar quotidianamente e com um inevitável desgaste físico e psicológico, a indisciplina de alunos” (Gomes, 1998).

Gomes (1998) citando Wiener, salienta que as principais causas de dificuldades enfrentadas pelos professores, relacionam-se com a inexperiência, a ingenuidade, os problemas pessoais, a confusão nas atitudes e a falta de planificação.

4.6.4 - Conflito e cooperação na sala de aula

4.6.4.1 - As dinâmicas de conflito

Gomes (1998), salienta que as análises interacionistas na sala de aula sugerem que os atores sociais são capazes de pôr em prática, de forma consciente, calculada e intencional, linhas de ação orientadas para a superação de obstáculos, que se oponham à realização dos seus interesses e objetivos. Deste modo, os interacionistas, ao analisarem a escola e a sala de aula, conferem um forte destaque aos obstáculos que se opõem à realização dos interesses específicos dos professores e dos alunos. No entanto, é atribuído maior destaque às linhas de ação adotadas na tentativa de superação desses destaques.

Segundo o mesmo autor, transpõe-se para o quadro específico da interação na sala de aula, a tríade concetual constrangimentos-conflitos-estratégias. “Os professores, no quadro de exigências e expectativas sociais e institucionais, procuram realizar um trabalho educativo e instrutivo sobre os alunos. Ao fazê-lo, entram em choque com os interesses e as dinâmicas próprias dos alunos. Ou seja, os professores, ao tentarem realizar o seu papel institucional, funcionam como constrangimentos para os alunos. E, por seu lado, os alunos, ao resistirem às orientações e às pressões dos professores, funcionam como constrangimentos para os professores.” (Gomes, 1998). O mesmo autor salienta que os sociólogos interacionistas, através das suas investigações nas escolas e nas salas de aula, tentaram mostrar que parte significativa das linhas de ação empreendidas pelos professores e pelos alunos estão relacionadas com o conflito de interesses ligados à relação pedagógica. A interação na sala de aula é assim vista como um local de conflito marcado pela aplicação de estratégias e contra estratégias. É segundo Gomes (1998), potencialmente conflitual devido à divergência de objetivos e interesses entre professores e alunos. A escola implica necessariamente esforço,

luta por objetivos e sacrifício de interesses pessoais. E é em relação a estas exigências institucionais que se levantam as resistências dos alunos em parte relacionadas com o nível de desenvolvimento emocional e psicológico dos jovens alunos.

Carita e Fernandes (1997) salientam a necessidade de reconhecer que é natural que entre os dois protagonistas da cena educativa, em virtude da sua diferença de estatuto, de papéis e mesmo de idade e cultura, ocorram tensões e conflitos, nomeadamente ao nível do modo como perspetivam a situação, como a leem, como a interpretam e o que esperam dela.

Gomes (1998), acrescenta que os alunos, nas análises interacionistas, são vistos como atores sociais que buscam, ativa e conscientemente defender interesses próprios, procurando influenciar a seu favor a dinâmica interativa na sala de aula: a condução das aulas, a definição das regras de comportamento, os temas a tratar na implementação do programa, etc..

A arte de ensino, segundo Gomes (1998) citando Woods (1980), tem a ver com o grau em que o professor pode influenciar os alunos, de acordo com as suas intenções, numa dada situação (levar os alunos a fazer aquilo que os professores querem). Para o professor certamente, isto é uma questão de aprendizagem e de planejar estratégias. Isso não pode ser conseguido, como muitos jovens professores aprendem à sua custa, através de um direto apelo à autoridade ou pelo exercício do poder. Os recursos do professor são escassos em termos do trabalho que ele espera fazer, especialmente nos rígidos limites da sala de aula, onde ele está em minoria absoluta e, a não ser que seja cuidadoso, acaba por ser manipulado.

Perante o novo quadro social, Gomes (1998) refere que um dos aspetos de mudança se relaciona com a diminuição da autoridade dos professores e o aumento dos direitos dos alunos. Face ao aumento da conflitualidade nas escolas e nas salas de aula, os professores reagem defensivamente. A principal preocupação do professor é a de garantir, por todos os meios possíveis, o controlo do comportamento dos alunos. Para garantirem este objetivo, os professores não hesitam em sacrificar a qualidade e a profundidade da ação educativa, evitando pôr em prática qualquer atividade que facilite a irrupção de situações de perturbação na sala de aula. Nestas condições, a ação dos professores passa a estar mais centrada no objetivo da “sobrevivência” do que nos objetivos de educar e ensinar. O facto dos professores submeterem a atividade na sala de aula ao objetivo do controlo, constitui uma prova da enorme pressão a que são sujeitos pelos alunos.

Segundo Gomes (1998), no clima tenso e potencialmente conflitual das escolas, a eficácia no controlo do comportamento dos alunos passa a constituir um critério fundamental para a avaliação da competência profissional. O professor tenta estabelecer rotinas,

procedimentos e padrões dado que o número de alunos é a principal ameaça ao interesse do professor.

4.6.4.2 - As dinâmicas de cooperação

Alguns sociólogos, segundo Gomes (1998), consideram que existem muitas situações de conflito mas também se verificam muitas situações de cooperação e entendimento. Pollard, citado por Gomes (1998), argumenta que a configuração específica da interação na sala de aula depende, em última análise e de forma decisiva, dos processos concretos de estruturação da interação, ou seja, das atitudes e intenções reveladas por professores e alunos, com especial destaque para os processos de negociação desencadeados pelos professores e pelos alunos nos quais frequentemente se verifica uma conciliação de interesses. O professor sabe que só pode fazer compromissos e cedências aos alunos se previamente conseguir o controlo da situação na sala de aula. Por seu turno, os alunos sabem que só podem obter concessões e privilégios se aceitarem a autoridade do professor e respeitarem um certo número de regras. Tudo depende do tipo de relação que se estabelece entre os professores e os alunos e, em particular, dos critérios explícitos ou implícitos que estão subjacentes a essa relação e não tanto, como seria de supor, de fatores de classe, étnicos ou organizacionais.

Ainda segundo o mesmo autor, as análises que destacam a presença de dinâmicas de cooperação na escola apontam para uma importante ideia: a ação educativa para ser bem-sucedida precisa, de pelo menos, um mínimo de cooperação e interesse mútuo entre os atores sociais nela envolvidos.

4.6.4.3 - Experiência profissional dos professores

Carreiro da Costa (1994) entende que na formação inicial é preciso adquirir as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente, constituindo-se no período em que o futuro profissional adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos da profissão.

Berliner (1986), citado por Mendes (1996), considera que os professores podem ser divididos em três grupos distintos em função dos anos de experiência profissional:

- **Noviço** - ainda não cumpriu dois anos de serviço em horário completo;

- Iniciado avançado - já cumpriram dois anos de serviço em horário completo mas ainda não tem mais de dois anos de serviço;
- Expert - já completaram pelo menos cinco anos de serviço.

Este autor alerta que este referencial não é absoluto, salientando também que é previsível que o professor mais experiente tenha a capacidade para observar e prescrever de forma mais rápida e eficaz face ao professor inexperiente. Para isso cita os estudos de Graham, French e Woods (1993).

Um das conclusões do estudo de Mendes (1996), parece estar “de acordo com alguma literatura (Bents e Bents, 1990; Good e Brophy, 1984), ao sustentar que os professores não podem ser identificados como pertencentes a diferentes grupos na base exclusiva dos anos de experiência.

O mesmo estudo sugere que os resultados alcançados concluem que os professores experts não se distinguem dos professores noviços relativamente à frequência de comportamentos de indisciplina verificados na aula, contudo o alvo dos comportamentos de indisciplina é diferente nestes dois grupos de professores.

Fernandez Balboa (1990) citado por Novais (2000) salienta que “uma das maiores dificuldades que os professores inexperientes enfrentam é o de saber lidar com a indisciplina na sala de aula“. E “quando aparecem problemas na aula, os professores inexperientes tem tendência para culpar os alunos”.

“O insucesso provocado pelas sucessivas falhas no controlo da classe leva por vezes estes professores a convencerem-se de que não são capazes de ter sucesso, o seu autoconceito diminui progressivamente, razão pela qual muitos professores em início de carreira abandonam o ensino após o primeiro ano” (Balboa, 1990 citado Novais, 2000).

Este autor considera alguns fatores que influenciam o aparecimento de problemas disciplinares nas aulas de professores inexperientes, tais como:

- Falsas expectativas sobre o ensino - quando estão efetivamente a lecionar verificam que a realidade não está de acordo com as suas expectativas, o que provoca sentimentos de insegurança e ansiedade;
- Preocupações pessoais sobre o seu ensino - preocupa-se em manter a ordem na classe e que os alunos gostem dele. No entanto surge um dilema, se controla muito a classe para manter a ordem receia que os alunos não gostem dele; se é demasiado permissivo podem gerar-se atos de indisciplina.

4.7 - Influência do clima comunicacional na aprendizagem do aluno

Segundo Dupont (1985), uma das orientações atuais dos estudos pedagógicos é saber se a resultante do conjunto de todos os comportamentos conscientes e inconscientes que nascem durante a transação pedagógica entre professores e alunos - o que se chama vulgarmente o clima da turma - pode ter impacto sensível no desenvolvimento global da personalidade do aluno. A capacidade de aceitação, pelo professor, das ideias dos alunos, está positivamente ligada ao desenvolvimento do estudante. Por outro lado, verifica-se que o professor, crítico ou desaprovador, poderá ter um efeito negativo no desenvolvimento dos alunos.

Esta ideia, que as relações professor- alunos, não se baseiam exclusivamente em referenciais cognitivos mas também em componentes emocionais progride em países de cultura diferente. “Se os sentimentos individuais e as necessidades que se desenvolvem paralelamente aos *processos* intelectuais, de aprendizagem são ignorados, o movimento global de desenvolvimento da pessoa sofre inevitavelmente com isso” (Dupont, 1985).

De um modo geral, ainda segundo o mesmo autor, o comportamento de docente oscila entre dois polos: a necessidade funcional da autoridade que o obriga a adotar uma atitude de “distância” e a necessidade de instaurar relações de boa qualidade, o que leva a realizar tão plenamente quanto possível a atitude de “proximidade”.

4.8 - A afetividade na relação pedagógica

Estudos deste domínio sugerem, que “o cérebro humano precisa de um certo desafio para ativar emoções e aprendizagem”, e que “um ambiente físico seguro é particularmente importante na redução de níveis exagerados de *stress*”, nocivos ao bem-estar e à aprendizagem (Muijs e Reynolds, 2005). Parece pois, haver uma forte relação entre as aprendizagens dos alunos e:

- a qualidade das relações educador-criança, nomeadamente a segurança e o conforto emocional, em fases precoces da escolaridade (Pianta *et al.*, 1995);
- o apoio social (tradução de *social support*) que obtêm por parte dos educadores (Hughes *et al.*, 1997);
- o *ethos* de escola onde se cultive a proximidade nas relações humanas, em articulação com a autoridade dos adultos (Freire, 2001).

As aprendizagens tornam-se facilitadas “quando o indivíduo trabalha com prazer e quando os seus esforços são coroados de êxito. Isto significa que o êxito escolar depende tanto dos aspetos intelectuais como dos afetivos” (Neves e Carvalho, 2006). Dito de outro modo, se as aprendizagens escolares dependem de um conjunto de exigências de ordem técnica, assentes num “saber fazer” que o avanço nos conhecimentos e novas tecnologias garante e exige, não podem deixar de assentar, por outro lado, num conjunto de características afetivas identificáveis que faça com que os conteúdos *toquem* a pessoa do aluno e ativem “os mecanismos cognitivos para trabalhar a informação e para que a aprendizagem significativa se efetue” (Gonçalves e Alarcão, 2004).

Torna-se pois, fundamental analisar a questão da afetividade em sala de aula, o que “significa analisar as condições concretas pelas quais se estabelecem os vínculos entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdos escolares)” (Leite, 2006), tendo em conta a interação e as condições de ensino propostas pelo professor.

A dimensão afetiva na gestão do currículo está associada a categorias do comportamento verbal e não verbal do professor; falamos de posturas não verbais, tais como a *proximidade* (deslocações do professor para junto dos alunos numa atitude de ajuda) e a *recetividade* (traduzida no esforço por olhar e ouvir o aluno). Já as categorias da comunicação verbal do professor, positivamente avaliadas, são múltiplas, salientando-se verbalizações de *incentivo*, *ajuda*, *feedback* e *elogio*. Trata-se de *comportamentos docentes* que, segundo uma síntese apoiada em diversos autores (Amado, 2001; Freire, 1990, 2001; Gonçalves e Alarcão, 2004; Leite e Tagliaferro, 2005; Leite e Tassoni, 2002):

- encorajam os alunos no desempenho das tarefas, manifestando expectativas positivas acerca das suas possibilidades;
- ajudam e colaboram na compreensão de conteúdos (repetindo, fazendo esforço por serem claros), na resolução de problemas, no desempenho de tarefa;
- promovem uma avaliação humanizada (e, por isso, “justa”), respeitando as capacidades e características do aluno, levando-o a participar ativamente no processo, a refletir e a aprender a partir dos seus próprios erros;
- implicam os alunos nas decisões e escolhas dentro da aula, quer no que respeita à *estrutura das atividades curriculares* (alguns conteúdos em opção, métodos de ensino e aprendizagem, processos e momentos de avaliação, etc.), quer no que respeita à *estrutura das relações sociais* (definição de regras, debate sobre o seu incumprimento, decisões quanto à penalização das infrações, etc.);
- não marginalizam, não estigmatizam, não ridicularizam nem excluem ninguém da ajuda que prestam, chegando ao ponto de a individualizar quando necessário e possível.

4.9 - Outras perspectivas analisadas na relação pedagógica

Das perspectivas analisadas sobre a relação pedagógica na sala de aula, todos fazem uma ligação com a afetividade salientando que, quanto mais os alunos percebem a ausência de favoritismo e a neutralidade por parte dos professores, mais confiam neles e lhes atribuem um estatuto de autoridade (Gouveia Pereira, 2008). Amado (2001) chama a atenção para o fenómeno da reciprocidade de sentimentos e de comportamentos que “se traduz numa relação direta entre a ‘simpatia’ do professor e a adesão afetiva e comportamental do aluno”, numa espécie de “*causalidade circular* entre a simpatia, o respeito mútuo e os comportamentos ajustados”. São também clássicos os estudos que revelam diferenças acentuadas na interpretação e valorização das ações docentes em função da idade, do nível de escolaridade e do sexo dos alunos (Gilly *et al.*, 1975; Leite e Tassoni, 2002).

Outra perspectiva de análise da relação do professor com o aluno remete para a intenção de alcançar, na prática docente, um conjunto de objetivos de carácter afetivo. Martin e Briggs (1986), citados por Neves e Carvalho (2006), consideram que para os docentes é difícil concretizar e avaliar tais comportamentos e muitos deles julgam impossível não só falar desses temas como atingir objetivos dessa ordem. No entanto, a necessidade de fomentar, a par dos saberes curriculares, um clima sócio afetivo positivo entre os alunos (capacidade de trabalhar em grupo, solidariedade e ajuda, aceitação do outro-diferente, consciência da incompletude dos indivíduos e dos saberes) é tida não só como necessária e urgente mas possível, o que apela a um forte investimento da formação de professores nesse domínio.

Um outro plano de análise é o *da atitude do aluno para com o professor* e as consequências pessoais que daí decorrem. Os sentimentos do professor face às características das turmas e ao comportamento e desempenho de alguns alunos têm motivado estudos sobre a motivação para a docência (Jesus, 1996), o mal-estar docente (Esteves, 1992), as emoções (medos, culpa, prazeres e sofrimentos) dos professores (Blanchard Laville, 2001). Como diz Hargreaves (1998), embora se tenha vindo a obter um bom conhecimento acerca do pensamento do professor nas diversas dimensões da sua atividade profissional, “sabemos bastante menos acerca do modo como sentem quando lecionam, das emoções e desejos que motivam e moderam o seu trabalho”. Esta dimensão emocional do ensino, apesar de alguns estudos recentes (Fernandes, 2008) continua uma linha aberta para mais investigação.

Um terceiro plano de análise é o *da relação entre alunos*. A investigação tem mostrado que a escola é um lugar de que o aluno gosta, mais pelo convívio e pelas amizades entre os pares, do que pelas aulas e pelas aprendizagens. No entanto, também se tem verificado uma associação positiva entre o gostar da escola, a atenção prestada pelo

professor e o sucesso acadêmico (Feitosa *et al.*, 2005). A relação de amizade e companheirismo entre alunos e as suas repercussões na consecução dos objetivos educacionais, ainda que pouco estudadas, têm-se revelado fundamentais para que o aluno goste da escola e obtenha sucesso (Berndt e Keefe, 1992). Sabe-se desde Lewin (1936) que um bom clima de grupo é condição fundamental para bons desempenhos e para a satisfação pessoal de todos os seus membros. Pode dizer-se até que “grande parte das informações, das atitudes e dos valores que os jovens adquirem na escola elaboram-se no seio deste território complexo e mais ou menos inexplorado que constitui o sistema de pares” (Ortega, 1997). Retomando o que acima dizíamos, é necessário considerar que o professor, enquanto ensina, tem de se empenhar de forma equilibrada em duas grandes categorias de atividades: as de *instrução*, como *perito*, e as de *animação da turma*, como mediador e como líder. Se a primeira tem um sentido comum, a segunda define-se como um conjunto de processos que permitem organizar e coordenar os esforços voluntários e coletivos dos alunos, para que se atinjam os objetivos, pessoais, de grupo e da escola, objetivos que não são apenas do domínio cognitivo, mas também de ordem afetiva e social.

4.10 - A relação pedagógica na aula de educação física

Shigunov (1993), reporta-se no seu estudo à influência da matéria de ensino e à intervenção pedagógica nas atitudes dos alunos em aulas de educação física. A matéria de ensino considerada isoladamente, não é fator de gosto e satisfação dos alunos. O gosto e satisfação para os alunos durante uma aula de educação física é, basicamente a conjugação de fatores de intervenção pedagógica dos professores e as características dos alunos.

Segundo o mesmo estudo, a matéria de atletismo está ligada a fatores positivos de desempenho dos professores, proporcionando maior destaque para as questões instrucionais e de interação pedagógica do que propriamente à matéria. No Voleibol os alunos afirmam que os professores, através da sua atuação afetiva e instrucional não conseguem motivar, interessar e satisfazer os alunos. No que se refere ao futebol, julga-se ser uma atividade preferida dos alunos mas os resultados não o confirmam. A explicação mais verosímil parece estar ligada à qualidade de intervenção pedagógica do professor. As recompensas, os elogios e os feedbacks positivos têm grande valor em tarefas onde ocorrer o sucesso e o fracasso.

Coelho (2000) sustenta que as percepções dos alunos sobre a educação física são pensamentos, crenças e sentimentos sobre pessoas, situações e acontecimentos. As suas percepções sobre as experiências desportivas influenciam as suas atitudes face à educação física. Este autor refere que é importante que os professores avaliem as percepções dos seus alunos para se certificarem que as experiências em educação física estão a ter um efeito

positivo e favorável. A qualidade das interações pessoais entre professor e alunos tem um grande impacto sobre as atitudes dos alunos em relação a esta disciplina.

Os estudos de Coelho (2000) mostram algumas percepções positivas dos alunos sobre:

➤ O professor e o comportamento do professor:

Encorajamento: Um professor encorajador com objetivos de aprendizagem realistas contribui para uma experiência em educação física positiva.

Instrução adicional: O professor fornece apoio individual e acrescido aos alunos com maiores dificuldades em algumas matérias.

Demonstração: A demonstração facilita a aprendizagem das técnicas e habilidades.

➤ Atividades desenvolvidas:

Relevância: Os alunos percebem que as atividades que estão a executar são relevantes para a sua aprendizagem.

Desenvolvimento da coragem e ultrapassar receios: O professor consegue arranjar situações ou estratégias que permitam vencer o receio de as executar. Deste modo os alunos desenvolvem a coragem e a habilidade para vencer o medo e sentem-se mais capazes para vencer novas situações.

Desafio: As atividades que o professor promove constituem sempre um desafio para os alunos. Os alunos que participam nestas atividades sentem-se mais autoconfiantes e orgulhosos de si por terem conseguido mais do que imaginaram.

Os estudos de Coelho (2000) mostram algumas percepções negativas dos alunos sobre:

➤ O professor e o comportamento do professor:

Embaraço público: O professor envergonha um dos alunos diante de toda a turma.

Relações adversas: Os alunos não se sentem à vontade para pedir ajuda ao professor.

➤ Atividades desenvolvidas:

Conteúdo irrelevante: Algumas matérias são ensinadas de forma aborrecida e sem sentido. Os alunos não compreendem porque elas se encontram no programa. O professor não transmite os objetivos e as metas de aprendizagem de certas atividades.

Lesão: Os alunos sentem que a participação em educação física pode provocar lesões. Por vezes relacionam esta propensão a uma determinada atividade.

Em relação ao comportamento dos professores a literatura mostra-nos que as características pessoais do professor e a sua habilidade para interagir com os alunos são indicadores de um ensino com sucesso. Os professores que são encorajadores, pacientes, preocupados e que oferecem atenção pessoal têm uma influência positiva nos seus alunos. Chamar os alunos pelo primeiro nome é uma interação positiva. Mostrar compaixão, respeito e consideração também são comportamentos positivos. Os alunos apreciam a participação ativa dos professores na aula.

A perceção de uma relação de adversidade entre professor e aluno é perturbante. O professor deve ser tolerante ou seja, deve conhecer melhor os seus alunos e aceitar as suas diferenças individuais. Os alunos devem sentir-se à vontade para exprimir os seus sentimentos e perceberem que os professores se importam com eles. Para isso é importante que o professor converse com os seus alunos e os ouçam.

V - Material e métodos

5.1 - Caracterização da amostra

5.1.1 - Caracterização dos alunos

A amostra utilizada no estudo reporta-se aos alunos do 8º ano de escolaridade do agrupamento de escolas de Virgínia Moura. Apenas são incluídos na amostra os alunos que frequentaram as aulas no dia de aplicação do questionário. A amostra é homogénea quanto ao género pois é constituída por 46 elementos do género feminino e 40 elementos do género masculino. Sendo no entanto representada por alunos de diferentes idades, num total de 86 alunos, sendo a moda 13 anos. O gráfico seguinte reporta-se à percentagem de alunos em função das idades dos mesmos.

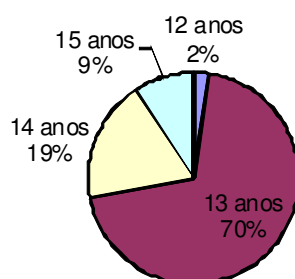


Gráfico 1

Gráfico 1 - número de alunos em função do seu escalão etário

5.1.2. - Caracterização dos professores

A amostra utilizada no estudo reporta-se aos professores que leccionam ao 8º ano de escolaridade no agrupamento de escolas de Virgínia Moura. A amostra é representada por professores inseridos em diferentes escalões etários, num total de 21, estando a moda no escalão etário dos 22 aos 25 anos de idade. O gráfico seguinte reporta-se à percentagem de professores em função dos escalões etários.

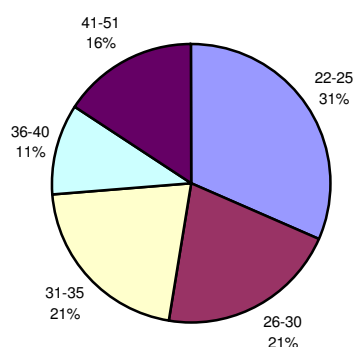


Gráfico 2 - número de professores em função do seu escalão etário

Relativamente ao género salienta-se que a amostra se pode considerar pouco equilibrada, pois é constituída por 16 elementos do género feminino e 5 elementos do género masculino.

5.2 - Metodologia

5.2.1 - Técnicas e/ou métodos e instrumentos utilizados

As opiniões dos professores e alunos sobre as suas perceções do que se passa na sala de aula serão recolhidas através da aplicação de dois questionários, um dirigido aos alunos e outro aos professores, sendo ambos constituídos apenas por perguntas fechadas.

A análise dos questionários obedecerá a duas vertentes bem distintas: os alunos e os professores. No que diz respeito aos alunos, reportamo-nos à análise do ponto de vista dos

alunos, acerca das suas percepções quanto à importância de vários aspetos imputáveis à relação pedagógica na sala de aula.

Compilando as informações recolhidas e tratadas estatisticamente em quadros, iremos realizar uma interpretação dos mesmos. Pretendemos ver os que mais se destacam pelos seus valores. Definimos como critério a análise dos 3 aspetos que mais se salientam em cada uma das dimensões por nós definidas: professor, aula e dificuldades. A comparação será baseada nos dados obtidos pela junção dos critérios “muito importante / importante”.

Analisaremos os dados obtidos e após a caracterização das percepções dos alunos quanto à problemática da relação pedagógica, iremos particularizar essas opiniões em função do género.

Na delimitação das subamostras tentámos considerar as indicações fornecidas pela literatura. No entanto, e porque a representatividade dos diferentes anos de experiência nos professores da amostra limita a definição dos critérios para a incorporação num determinado grupo, optámos por definir dois grupos para o nosso estudo: professores com experiência de 1 a 5 anos de atividade de docência e professores com mais de 5 anos de experiência.

5.3 - Análise estatística

5.3.1 - Procedimentos estatísticos utilizados

Criaremos uma base de dados no “EXCEL”, por referência às respostas obtidas no inquérito por questionário. Para tratamento dos dados será utilizado o programa SPSS Statistics, versão 19. O pressuposto de normalidade será verificado através do teste Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) ou Shapiro-Wilk, ($n \leq 50$). O teste de Levene, averiguará a igualdade de variâncias. Irá recorrer-se ao teste t ou, em alternativa, o teste não paramétrico de Mann-Whitney U, comparando as medidas de tendência central, perante a violação dos pressupostos dos testes paramétricos. O nível de significância será assumido a $\alpha = 5\%$.

5.3.2 - Procedimentos de validação dos questionários

Na validação dos questionários, numa primeira fase, foram apresentados a um especialista em investigação por questionário (sociólogo). Numa segunda fase, foi utilizada uma amostra composta por quatro especialistas das áreas de ciências da educação e ciências do desporto. Todos estes apresentam experiências no ensino, sendo que dois são professores do ensino superior (representando diferentes universidades portuguesas) e outros tantos são professores do ensino básicos e/ou secundário. A habilitação literária mínima requerida a esta amostra foi o mestrado numa área de ensino.

Com base nas críticas e sugestões apresentadas pelo sociólogo, ajustamos as questões de modo a torna-las mais claras e objetivas. Estes ajustes consistiram, essencialmente, em alterações ao nível da estrutura sintática das questões, assim como ao nível da estrutura gráfica de apresentação.

Numa segunda fase, dividimos os procedimentos de validação em duas etapas. Em cada uma das etapas, os questionários foram apresentados a dois elementos que apresentaram críticas e sugestões. No final de cada etapa os questionários foram reformulados com base nas críticas consideradas relevantes. Após ter sido apresentado a todos os participantes de validação e terem sido reformuladas as diferentes questões em função das críticas consideradas relevantes, os questionários foram considerados validados.

Neste sentido, a fim de tornar os questionários mais inteligíveis, o sujeito A apresentou quatro sugestões. Todos os aspetos foram considerados pertinentes. O interveniente B apresentou três críticas. À exceção de uma que não foi considerada relevante, as outras implicaram ajustes na formulação das questões. Uma crítica foi comum quer ao elemento A, quer ao B. O participante C apontou três sugestões, sendo que todas foram consideradas introduzindo reformulações nas respetivas questões. Uma delas indicia-nos para uma reflexão apresentada pelo elemento B, que na altura não foi considerada. O elemento D apresentou duas sugestões, sendo que uma foi considerada pertinente, tendo originado reformulação na respetiva questão. As constatações apresentadas por cada um dos elementos de validação (2ª fase de validação) podem ser consultadas no Anexo II.

VI - Apresentação e discussão dos resultados

6.1 - Do ponto de vista dos alunos:

6.1.1- Fatores importantes na relação pedagógica na sala de aula

O Professor

Tabela 1- Percentagem de respostas dos alunos, em função das suas percepções quanto aos fatores importantes na relação pedagógica na sala de aula relacionados com a atuação do professor

	Muito importante / importante	Pouco importante / Nada importante
	(%)	(%)
Motiva os alunos para as aulas	100	0
Promove a participação na aula	96.3	3.7
Sabe falar com os alunos	96.3	3.7
Tem paciência	95.1	4.9
Domina as matérias da aula	93.8	6.2
Demonstra interesse em trabalhar com os alunos	93.8	6.2
É simpático	92.6	7.4
É justo	91.3	8.7
Explica bem a matéria	88.8	11.2
É muito rigoroso	65.4	34.6
É autoritário	62.5	37.5
Revela autoridade	57.5	42.5
Descrimina certos alunos	36.8	63.2
É antipático	35.9	64.1

Na Tabela 1, salienta-se que os alunos consideraram como aspetos mais importantes para o surgimento de uma boa relação pedagógica na sala de aula, a necessidade do professor conseguir motivar os alunos para as aulas (com a totalidade das respostas), de promover a participação na aula, de saber falar com os alunos e de ter paciência.

Por outro lado, também se salienta o facto de os alunos terem considerado como aspetos pouco \ nada importantes para uma boa relação pedagógica, o facto do professor discriminar certos alunos e ser antipático.

Tabela 2 - percentagem de respostas dos alunos, em função das suas perceções quanto aos fatores importantes na relação pedagógica na sala de aula relacionados com a aula

	Muito importante / importante	Pouco importante / Nada importante
	(%)	(%)
O professor empenha-se nas atividades das aulas	100	0
O professor fala sempre a todos os alunos	95	5
Nas aulas há muito barulho	95	5
O professor deixa os alunos darem a suas opiniões e ideias	94.9	5.1
Nas aulas aprendem-se coisas novas	93.8	6.2
Nas aulas há entusiasmo por parte do professor e alunos	92.7	7.3
As aulas têm um ambiente de convívio e dialogo	89.7	10.3
Nas aulas sinto-me descontraído	85	15
O professor não consegue manter a ordem	50.6	49.4
O professor dá aulas muito depressa não dando tempo para aprender	46.9	53.1
O professor não dá a matéria	40.7	59.3
O professor dá aulas à sorte	40.7	59.3
O professor dá aulas sem interesse	38.2	61.8

Verificamos pela tabela 2, que na opinião dos alunos, para a aula promover uma boa relação pedagógica é muito importante / importante que o professor se deva empenhar nas atividades das aulas (totalidade das respostas), falar sempre com todos os alunos, deixando os alunos darem as suas opiniões e ideias, e o facto de haver muito barulho.

Como fatores pouco / nada importantes para a criação de uma boa relação pedagógica aparece o facto dos professores darem as aulas sem interesse, à sorte e não darem a matéria.

Não há consenso quanto ao facto de o professor não conseguir manter a ordem, ser um fator com ou sem importância para a constituição de uma boa relação pedagógica (pois as opiniões dividem-se ao meio).

Dificuldades

Tabela 3 - percentagem de respostas dos alunos, em função das suas perceções quanto aos fatores importantes na relação pedagógica na sala de aula relacionados com as dificuldades

	Muito importante / importante	Pouco importante / Nada importante
	(%)	(%)
O professor utiliza materiais diferentes na sala de aula (ex: fichas, fotocópias, slides, projetor...)	91.4	8.6
Não temos horas livres para estudar e fazer os trabalhos de casa	67.1	32.9
A sala onde tenho aula não tem condições	63.8	36.2
As turmas são muito grandes	53.8	46.2
Em todas as aulas fizemos as mesmas coisas	46.3	53.7

O facto dos alunos não terem horas livres para estudar e fazer os trabalhos de casa, do professor utilizar materiais diferentes na sala de aula e de esta não ter condições são as dificuldades consideradas pelos alunos como sendo as que mais interferem na relação pedagógica.

6.1.1.1 - Comparação quanto ao género

O Professor

Tabela 4 - Opinião dos alunos masculinos e femininos sobre os aspetos imputáveis ao professor para uma boa relação pedagógica em percentagem de respostas

	Muito importante / Importante (%)		Pouco importante / Nada importante (%)	
	Masc	Fem	Masc	Fem
Motiva os alunos para as aulas	100	100	0	0
Promove a participação na aula	94.6	97.8	5.4	2.2
É justo	94.3	95.2	5.7	4.8
Domina as matérias da aula	91.7	95.6	8.3	4.4
Sabe falar com os alunos	91.7	100	8.3	0
Demonstra interesse em trabalhar com os alunos	89.2	95.6	10.8	4.4
Explica bem a matéria	88.9	83.0	11.1	17
Tem paciência	88.9	100	11.1	0
É simpático	86.1	95.7	13.9	4.3
É muito rigoroso	69.4	59.1	30.6	40.9
É autoritário	66.7	57.8	33.3	42.2
Revela autoridade	54.1	60.9	43.9	19.1
É antipático	37.1	33.3	62.9	66.6
Descrimina certos alunos	32.4	38.6	67.6	61.4

O quadro anterior mostra-nos que os alunos do género masculino consideram como aspetos mais importantes para o surgimento de uma boa relação pedagógica na sala de aula a necessidade do professor conseguir motivar os alunos para a aula (com a totalidade das respostas), de promover a participação na aula e ser justo.

Por outro lado, também se salienta o facto de os alunos do sexo masculino terem considerado como aspetos pouco \ nada importantes para uma boa relação pedagógica, o facto do professor discriminar certos alunos e ser antipático.

Relativamente ao género feminino, as alunas consideram como aspetos mais importantes para o surgimento de uma boa relação pedagógica na sala de aula a necessidade do professor conseguir motivar os alunos para a aula, ter paciência e saber falar com os alunos (com a totalidade das respostas).

Por outro lado, também se salienta o facto de as alunas considerarem como aspetos pouco \ nada importantes para uma boa relação pedagógica, o facto do professor discriminar certos alunos e ser antipático.

Tabela 5 - Comparação das opiniões dos alunos masculinos e femininos relativo aos aspetos muito importantes imputáveis ao professor para uma boa relação pedagógica em percentagem de respostas

"é muito importante / importante"	(%)			T test
	Masculino	Feminino	Varição	
Motiva os alunos para as aulas	100	100	0	0.30
Promove a participação na aula	94.6	97.8	+3.2	0.38
É justo	94.3	95.2	+0.9	0.35
Domina as matérias da aula	91.7	95.6	+3.9	0.90
Sabe falar com os alunos	91.7	100	+8.3	0.40
Demonstra interesse em trabalhar com os alunos	89.2	95.6	+6.4	0.09
Tem paciência	88.9	100	+11.1	0.29
Explica bem a matéria	88.9	83.0	-5.9	0.86
É simpático	86.1	95.7	+9.6	0.35
É muito rigoroso	69.4	59.1	-10.3	0.06
É autoritário	66.7	57.8	-8.9	0.24
Revela autoridade	54.1	60.9	+6.8	0.38
É antipático	37.1	33.3	-3.8	0.74
Descrimina certos alunos	32.4	38.6	+6.2	0.99

Comparativamente ao género masculino, o género feminino dá mais importância a todos os itens do quadro, com exceção do professor ser muito rigoroso, ser autoritário, explicar bem a matéria e ser antipático.

Apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, as maiores variações de opinião, reportam-se à necessidade dos professores terem paciência, serem rigorosos e simpáticos.

A Aula

Tabela 6 - Opinião dos alunos masculinos e femininos sobre os aspetos imputáveis a aula para uma boa relação pedagógica em percentagem de respostas

	Muito importante / Importante (%)		Pouco importante / Nada importante (%)	
	Mas	Fem	Mas	Fem
O professor empenha-se nas atividades das aulas	100	100	0	0
Nas aulas há muito barulho	91.7	97.7	8.3	2.3
O professor fala sempre a todos os alunos	91.6	97.7	8.4	2.3
O professor deixa os alunos darem a suas opiniões e ideias	88.9	100	11.1	0
Nas aulas há entusiasmo por parte do professor e alunos	86.5	97.8	13.5	2.2
Nas aulas sinto-me descontraído	86.1	84.1	13.9	15.9
Nas aulas aprendem-se coisas novas	86.1	100	13.9	0
As aulas têm um ambiente de convívio e dialogo	79.4	97.7	20.6	2.3
O professor não consegue manter a ordem	55.6	46.5	44.4	53.5
O professor dá aulas muito depressa não dando tempo para aprender	54.1	40.9	45.9	59.1
O professor dá aulas à sorte	48.6	34.1	51.4	65.9
O professor dá aulas sem interesse	44.1	33.3	55.9	66.7
O professor não dá a matéria	41.7	40	58.3	60

Na opinião dos alunos (sexo masculino), para uma boa relação pedagógica é muito importante / importante que o professor se empenhe nas atividades das aulas (totalidade das respostas), falar sempre com todos os alunos, e o facto de haver muito barulho.

Como fatores pouco / nada importantes, segundo os alunos (género masculino) temos o facto dos professores não darem a matéria, darem aulas sem interesse e aulas à sorte. As alunas expressam as mesmas opiniões.

No ponto de vista das alunas, para uma boa relação pedagógica é muito importante / importante que o professor se empenhe nas atividades das aulas, que deixe os alunos darem a suas opiniões e ideias e que possam aprender coisas novas nas aulas (totalidade das respostas).

Tabela 7 - Comparação das opiniões dos alunos masculinos e femininos relativos aos aspetos muito importantes imputáveis à aula para uma boa relação pedagógica em percentagem de respostas

"é muito importante / importante"	(%)			T test
	Masculino	Feminino	Variação	
O professor empenha-se nas atividades das aulas	100	100	0	0.13
O professor fala sempre a todos os alunos	91.6	97.7	+6.1	0.15
Nas aulas há muito barulho	91.7	97.7	+6	0.79
O professor deixa os alunos darem a suas opiniões e ideias	88.9	100	+11.1	0.08
Nas aulas há entusiasmo por parte do professor e alunos	86.5	97.8	+11.3	0.66
Nas aulas sinto-me descontraído	86.1	84.1	+2	0.47
Nas aulas aprendem-se coisas novas	86.1	100	+13.9	0.08
As aulas têm um ambiente de convívio e dialogo	79.4	97.7	+18.3	0.13
O professor não consegue manter a ordem	55.6	46.5	-9.1	0.29
O professor dá aulas muito depressa não dando tempo para aprender	54.1	40.9	-13.2	0.18
O professor dá aulas à sorte	48.6	34.1	-14.5	0.45
O professor dá aulas sem interesse	44.1	33.3	-2.8	0.06
O professor não dá a matéria	41.7	40	-1.7	0.45

Apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, as maiores variações de opinião quanto ao que os alunos consideram importante para uma boa relação pedagógica, reportam-se à necessidade das aulas terem um ambiente de convívio e diálogo, de darem aulas à sorte e aprenderem coisas novas. É de destacar que todos os alunos consideram que é muito importante/ importante que os professores se empenhem na realização das aulas.

Dificuldades

Tabela 8 - Opinião dos alunos masculinos e femininos sobre a importância atribuída às dificuldades na relação pedagógica na sala de aula, em percentagem de respostas

	Muito importante / importante (%)		Pouco importante / Nada importante (%)	
	Mas	Fem	Mas	Fem
O professor utiliza materiais diferentes na sala de aula (ex: fichas, fotocópias, slides, projetor)	89.2	93.2	10.8	6.8
A sala onde tenho aula não tem condições	67.6	60.5	32.4	39.5
Não temos horas livres para estudar e fazer os trabalhos de casa	61.1	73.8	38.9	26.2
As turmas são muito grandes	55.6	52.3	44.4	47.7
Em todas as aulas fizemos as mesmas coisas	50	43.2	50	56.8

O facto de o professor utilizar materiais diferentes na sala de aula (ex: fichas, fotocópias, slides, projetor...) é evidenciado pelos alunos, em ambos os géneros, como um fator muito importante / importante na indução das suas dificuldades. Por outro lado, ambos os sexos consideram pouco importante na criação de dificuldades o facto de se fazerem as mesmas coisas todas as aulas.

Tabela 9 - Comparação das opiniões dos alunos masculinos e femininos sobre a importância atribuída às dificuldades na relação pedagógica na sala de aula, em percentagem de respostas

"é muito importante / importante"	(%)			T test
	Masculino	Feminino	Varição	
O professor utiliza materiais diferentes na sala de aula (ex: fichas, fotocópias, slides, projetor)	89.2	93.2	+4	0.89
A sala onde tenho aula não tem condições	67.6	60.5	-7.1	0.89
Não temos horas livres para estudar e fazer os trabalhos de casa	61.1	73.8	+12.7	0.39
As turmas são muito grandes	55.6	52.3	-3.3	0.38
Em todas as aulas fizemos as mesmas coisas	50	43.2	-6.8	0.36

Apesar das diferenças encontradas entre os dois géneros não serem estatisticamente significativas, o fator "não temos horas livres para estudar e fazer os trabalhos de casa" é o que causa maiores variações de opiniões entre os géneros, apesar de ambos darem importância a tal facto.

6.1.2- Caracterização da relação pedagógica na sala de aula no 8º ano de escolaridade

6.1.2.1 - Boa e má relação pedagógica

Em relação à pergunta do questionário dos alunos “a tua relação com os teus professores é “boa”.

Tabela 10 - Tipo de relação que os alunos têm com os seus professores (percentagem)

Boa (%)	Má (%)
99	1

6.1.2.2 - Estratégias interativas na sala de aula

Analisando as respostas à 1ª afirmação da pergunta 2 do questionário dos alunos: “Os alunos para saberem como se devem comportar com um determinado professor tentam, primeiro saber como ele é”, podemos constatar que:

Tabela 11 - Recolha de informações sobre os alunos (questão: “Os alunos para saberem como atuar perante uma turma tentam, primeiro saber como são os seus professores”) (percentagem).

Concordo totalmente (%)	Concordo parcialmente (%)	Discordo parcialmente (%)	Discordo totalmente (%)
74	17	4	5

6.1.2.3 - Estratégias e práticas de adaptação às diferentes situações interativas na sala de aula

Analisando as respostas à 2ª afirmação da pergunta 2 do questionário dos alunos: “Por vezes, a turma comporta-se de uma maneira com um(a) professor(a) e de outra, muito diferente, com outro(a) professor(a)”, podemos constatar que:

Tabela 12 - estratégias: “Por vezes, a turma comporta-se de uma maneira com um(a) professor(a) e de outra, muito diferente, com outro(a) professor(a)” (percentagem)

Concordo totalmente (%)	Concordo parcialmente (%)	Discordo parcialmente (%)	Discordo totalmente (%)
82	15	1	2

6.1.3 - Disciplinas preferidas pelos alunos no 8º ano de escolaridade

Os valores dos quadros foram obtidos a partir da resposta à pergunta 4 do questionário dos alunos.

Tabela 13 - n.º de alunos em função das suas respostas relativas às disciplinas preferidas.

Todas as Turmas	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	Referências totais
Ed. Física	29	15	10	54
Francês	8	15	9	32
Matemática	12	10	10	32
Ed. Visual	6	12	13	31
Português	12	7	10	29
História	7	8	13	28
Inglês	4	11	5	20
Ciências Naturais	2	4	9	15
Ed. Tecnológica	3	1	1	5
Ciências Físico Químicas	2	0	2	4
Moral	0	1	0	1

Analisando o quadro referente às preferências dos alunos pelas várias disciplinas lecionadas no 8º ano, constatamos que as suas escolhas, considerando que o somatório das três disciplinas preferidas se orienta para educação física, matemática e francês. De destacar que a disciplina de educação física é sem dúvida a mais escolhida e a mais preferida por parte daqueles a quem se destina o processo de ensino-aprendizagem.

Obtemos no entanto resultados ligeiramente distintos se consideramos as diferentes parcelas de opções. Nas disciplinas preferidas referenciadas em primeira opção pelos alunos, continua a predominar o gosto pela educação física, seguido pela matemática e pelo português. A disciplina que mais vezes aparece em segundo lugar, nas preferências dos alunos é a educação física e o francês seguido da educação visual. As referências para o terceiro lugar estruturam-se para história e a educação visual seguido da matemática, do português e da educação física.

6.2 - Do ponto de vista dos professores:

6.2.1 - Comparação de professores com 1 a 5 anos e mais 5 anos de experiência

6.2.1.1 - Fatores importantes na relação pedagógica na sala de aula

O Professor

Tabela 14 - variação da percentagem das respostas dos professores, em função das suas percepções quanto aos fatores importantes para a relação pedagógica na sala de aula, relacionados com a atuação do professor, no grupo de professores de 1 a 5 anos e mais de 5 anos.

	Muito importante / Importante (%)		Variação (%)
	1-5 anos	+ 5 anos	
Motivar os alunos para a aula	100	100	0
Promover a participação dos alunos na aula	100	100	0
Dominar as matérias da aula	100	100	0
Ser paciente	100	100	0
Ser justo	100	100	0
Saber falar com os alunos	100	100	0
Demonstrar interesse em trabalhar com os alunos	100	100	0
Ser simpático	100	100	0
Explicar bem a matéria	100	100	0
Revelar autoridade suficiente nas aulas	83.4	40.0	+43.4
Ser autoritário	57.1	58.3	-1.2
Ser muito rigoroso com os alunos no cumprimento das regras e tarefas	42.9	66.6	-23.7
Ser antipático	16.6	40.0	-23.4
Discriminar certos alunos	14.3	30.0	-15.7

Na tabela anterior verificamos, que para a generalidade das questões, não há diferenças de opinião entre os diferentes grupos de professores definidos para o estudo. A magnitude das respostas expressa esses fatores como muito importante / importante na relação pedagógica, com exceção do professor discriminar certos alunos, ser antipático e ser muito rigoroso com os alunos no cumprimento das regras e tarefas. No entanto, este último aspecto é considerado muito importante / importante para os professores com mais de 5 anos de experiência.

As principais diferenças encontradas entre os grupos reportam-se à importância atribuída ao “revelar autoridade suficiente nas aulas” (que é um carácter considerado muito importante / importante no grupo de professores com 1 a 5 anos de experiência, sendo a sua importância relativizada pelo grupo de professores com mais experiência), “ser muito rigoroso com os alunos no cumprimento das regras e tarefas” (que é um aspeto considerado

como muito importante / importante nos professores com mais experiência, sendo relativizado no outro grupo de professores) e ser antipático. Este aspeto é considerado pouco importante / nada importante nos dois grupos de professores. Nos professores com pouca experiência, ser antipático é menos importante que para o grupo com mais experiência.

A aula

Tabela 15 - variação da percentagem das respostas dos professores, em função das suas perceções quanto aos fatores importantes para a relação pedagógica na sala de aula, relacionados com a aula, no grupo de professores de 1 a 5 anos e mais de 5 anos.

	Muito importante / Importante (%)		Variação (%)
	1-5 anos	+ 5 anos	
Dar a matéria toda	85.7	83.3	+2.4
Conseguir manter a ordem	100	100	0
Falar sempre para todos os alunos	100	91.6	+8.4
Empenhar-se nas atividades das aulas	100	100	0
Manter um ambiente de convívio e diálogo nas aulas	100	100	0
Haver entusiasmo por parte do professor e alunos nas aulas	100	100	0
Deixar os alunos darem as suas opiniões e ideias	100	100	0
Nas aulas promover um clima de descontração	100	91.6	+8.4
Planear as aulas previamente	100	100	0
Nas aulas ensinar coisas novas	100	100	0
Aulas com muito barulho	14.3	36.4	-22.1
Dar aulas sem interesse	0	20	-20
Dar as aulas muito depressa não dando tempo para os alunos aprenderem	14.3	16.6	-2.3

Analisando a tabela anterior verificamos que há uma congruência de opiniões entre os dois grupos do estudo embora surjam seis itens nos quais os valores divergem. Em todos os outros itens congruentes as afirmações são encaradas como muito importantes / importantes para a totalidade dos inquiridos.

Ambos os grupos de professores consideram as afirmações referentes à aula como muito importantes / importantes, para uma boa relação pedagógica, com exceção das “aulas terem muito barulho” e “dar as aulas muito depressa, não dando tempo para os alunos aprenderem.”

As grandes diferenças de opinião entre os grupos do estudo, prendem-se com a importância atribuída às aulas com muito barulho, ao dar aulas sem interesse (em ambas as afirmações considerados como pouco / nada importante) e falar sempre para todos os alunos e promover um clima de descontração (considerado muito importante / importante em ambas os grupos mas com menores índices de atribuição de importância ao grupo de professores com 5 ou mais anos de experiência).

Dificuldades

Tabela 16 - variação da percentagem das respostas dos professores, em função das suas percepções quanto aos fatores importantes para a relação pedagógica na sala de aula, relacionados com as dificuldades, no grupo de professores de 1 a 5 anos e mais de 5 anos.

	Muito importante / Importante (%)		Variação (%)
	1-5 anos	+ 5 anos	
Utilizar materiais diferentes nas aulas	85.7	100	-14.3
Salas de aulas sem condições	66.6	100	-33.4
Nas aulas repetir as mesmas matérias	0	90.9	-90.9
Turmas muito grandes	0	40.0	-40.0

Não há convergência de opinião acerca da importância das dificuldades que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem. O grupo de professores com mais experiência, atribui valores de importância superiores às salas de aula sem condições e à utilização de materiais diferentes nas aulas, embora ambos os grupos considerem que estes 2 aspetos são muito importantes / importantes na criação das dificuldades sentidas.

Para o grupo de professores com menos experiência, o facto de as turmas serem muito grandes e nas aulas repetir as mesmas matérias, é considerado como pouco / nada importante na criação de dificuldades na relação pedagógica, com a totalidade das respostas.

O grupo de professores com mais experiência também refere que a existência de turmas muito grandes é pouco / nada importante na criação de dificuldades mas não atribui uma magnitude tão extrema de respostas. Por outro lado, repetir as mesmas matérias é para este grupo um indutor muito importante / importante da criação de dificuldades.

6.2.2 - Boa e má relação pedagógica

Em relação à pergunta 1 do questionário dos professores, a relação que estes dizem ter com os seus alunos é: “Boa”.

Tabela 17 - Tipo de relação que os alunos têm com os seus professores (percentagem)

Boa (%)	Má (%)	Não respondeu (%)
95	0	5

Os professores consideram ter uma boa relação com os seus alunos. Um dos professores não respondeu à questão, argumentando que “até ao momento e fruto do

trabalho desenvolvido, no presente ano letivo, não posso limitar a classificação da minha relação com os alunos desta turma”.

6.2.3 - Estratégias interativas na sala de aula

Relativamente à 1ª afirmação da pergunta 2 do questionário dos professores, “os professores para saberem como atuar perante uma turma tentam, primeiro saber “como são os seus alunos”, podemos constatar que,

Tabela 18 - Recolha de informações sobre os alunos (questão: “Os professores para saberem como actuar perante uma turma tentam, primeiro saber como são os seus alunos”) (percentagem)

Concordo totalmente (%)	Concordo parcialmente (%)	Discordo parcialmente (%)	Discordo totalmente (%)
41	50	9	0

Maioritariamente os professores “concordam parcialmente” com a afirmação, sendo que a grande maioria dos inquiridos está genericamente de acordo com as intenções que a afirmação expressa.

6.2.4 - Estratégias e práticas de adaptação às diferentes situações interativas na sala de aula

Analisando as respostas à 2ª afirmação da pergunta 2 do questionário dos professores: “Por vezes, um professor comporta-se de uma maneira com uma turma e de outra, muito diferente, com outra turma”, podemos constatar que:

Tabela 19 - estratégias: “Por vezes, um professor comporta-se de uma maneira com uma turma e de outra, muito diferente, com outra turma” (percentagem)

Concordo totalmente (%)	Concordo parcialmente (%)	Discordo parcialmente (%)	Discordo totalmente (%)
36	64	0	0

Maioritariamente, os professores “concordam parcialmente” com a afirmação, sendo que a grande maioria dos inquiridos está genericamente de acordo que o professor tem um comportamento diferente entre umas turmas e as outras.

6.3 - Relação professor-aluno na aula de educação física

Para particularizar a disciplina educação física, surge na segunda parte do questionário destinado aos alunos, um conjunto de questões de modo a que nos transmitam a sua opinião sobre a disciplina e que caracterizem a sua relação com o professor da mesma.

6.3.1 - Opinião dos alunos sobre a disciplina de educação física

Tabela 20 - Opinião dos alunos sobre a educação física (percentagem)

Gosto (%)	Não Gosto (%)	Mais ou menos (%)
93	2	5

6.3.2 - A relação dos alunos com o professor de educação física

Tabela 21 - Opinião dos alunos sobre o tipo de relação com o professor de educação física (percentagem)

Boa (%)	Má (%)	Mais ou menos (%)
95	2	3

VII - Discussão

7.1 - Ponto de vista dos alunos

Perceção quanto aos fatores importantes na relação pedagógica na sala de aula

Para uma boa relação pedagógica, é necessário que o professor os motive e promova a uma participação. Por outro lado, deve ser portador de um conjunto de qualidades. Acima de tudo deve ser paciente, devendo evitar a todo o custo ser antipático e discriminar certos alunos. O professor deve falar sempre com todos os alunos, deixando-os exprimir as suas opiniões e ideias. Os alunos consideram o facto de haver muito barulho como um aspeto importante para a boa relação. Há um aspeto perturbador que se refere à falta de tempo para estudar e para fazer os trabalhos de casa como causador de dificuldades que vêm interferir na relação pedagógica. Por outro lado, o facto de o professor utilizar materiais diferentes na sala de aula e de a sala não ter condições é também uns dos causadores dessa interferência.

Dificuldades encontradas

Um dos aspetos que os alunos apontam como dificuldades tem a ver com o uso de diferentes materiais didáticos na aula. Esta significação pode, no nosso entender, ter duas leituras possíveis. Por um lado, os alunos sugerem implicitamente a ideia que para ter mais sucesso é necessário que se crie um conjunto de hábitos de trabalho e procedimentos com estejam habituados a lidar. A atribuição de diferentes procedimentos pedagógicos pode criar situações de aprendizagem mais ricas, mas surge aqui o paradoxo de que se os alunos não tiverem oportunidades de se adaptarem às novas situações estas irão induzir dificuldades na aprendizagem.

A utilização de materiais diferentes surge como um fator muito importante/ importante na criação de dificuldades.

A literatura sugere-nos que no sentido de garantir um maior controlo e participação dos alunos na tarefa, os professores tendem a escolher situações que embora menos ricas pedagogicamente lhes permitam correr menos riscos, mantendo um controlo efetivo sobre os alunos. Irão assim, procurar aquelas estratégias que lhes garantam os objetivos delineados, utilizando-as repetidamente de forma a serem interiorizadas por parte dos alunos.

Comparação entre género

Em relação à diferença entre géneros continua a surgir, nas duas parcelas estudadas, a necessidade do professor garantir a motivação dos alunos e de promover a participação na aula, bem como ser justo. As maiores diferenças de opinião prendem-se com a perceção do professor ter paciência, ser rigoroso e simpático. Particularizando estas diferenças, à que referir que o género feminino destaca como mais importante o professor ter paciência e ser simpático. O género masculino salienta como mais importante o rigor do professor. Estes valores parecem indicar-nos que os aspetos de afetividade do professor são ligeiramente mais importantes para as raparigas. Se bem que os problemas da afetividade sejam também importantes para os rapazes, estes preocupam-se mais com a formalidade, de modo a serem orientados objetivamente para o alvo do ensino, ou seja, o que esperam do professor é um maior rigor expresso na relação pedagógica.

Existem ligeiras diferenças quanto aos fatores de importância relativos à aula. Nos rapazes, surge a necessidade do professor se empenhar nas atividades, falar sempre para todos os alunos e o facto de haver muito barulho e dever evitar não dar a matéria, dar aulas sem interesse e à sorte. O género feminino considera importante o empenho nas atividades das aulas por parte do professor, mas seguidamente salienta a importância de poderem dar as suas opiniões e ideias e a possibilidade de aprenderem coisas novas. Os aspetos negativos que destacam são iguais aos dos rapazes.

Caraterização da relação pedagógica na sala de aula

Os alunos consideram ter uma boa relação com os seus professores, justificando tal facto com as características da aula, os seus comportamentos, a personalidade e suas qualidades pedagógicas e a sua relação interpessoal com este. Sugerem também que é necessário analisar um professor para depois saber como se devem comportar, adaptando a sua relação às características deste. Consideram que o comportamento de uma turma é flexível em função do professor ou seja, das suas características, dos seus métodos pedagógicos e estilos de ensino, na forma como este materializa a relação e exerce o controlo disciplinar.

Disciplinas preferidas

Materializando as principais disciplinas preferidas para os alunos há que salientar a educação física, seguida da matemática e do francês. Pelo nosso estudo verificamos que os justificativos para essas escolhas não se prendem com uma simplicidade imediata. Temos que considerar aspetos tais como a orientação das aulas, a matéria e a disciplina em si, as características do professor e a relação interpessoal dos alunos com o professor.

7.2 - Ponto de vista dos professores:

Perceção quanto aos fatores importantes na relação pedagógica na sala de aula, nos 2 grupos de estudo

Relativamente aos professores, a grande diferença entre os dois grupos utilizados no estudo refere-se à perceção da autoridade que o professor deve utilizar nas aulas. Para os professores com mais experiência, este não é um aspeto muito importante para uma boa relação pedagógica. Por seu lado, esta opinião é significativa para os professores em início de carreira (1 a 5 anos de experiência). Isto leva-nos a pensar que à medida que o professor vai ganhando anos de experiência as preocupações com o aspeto da autoridade vão-se reduzindo, talvez porque este começa a interiorizar determinados procedimentos, encetando uma atitude autónoma na resolução dos problemas disciplinares que surgem, começando a libertar muita da sua energia na resolução dos problemas pedagógicos específicos.

Ambos os grupos consideram que o facto de o professor ser antipático não constitui um aspeto muito importante para se atingir uma boa relação pedagógica. No entanto, os professores com mais experiência dão mais significado a este item, o que nos dá a entender que os professores em início de carreira têm mais preocupações com a empatia criada com o aluno. Deste modo ao preocuparem-se muito mais com este item vão-se afastar ligeiramente dos aspetos de profissionalismo, já que como diz na literatura há um conflito de interesses entre professores e alunos nos quais cabe ao professor referenciar o programa de ensino, aspeto que vai contra os anseios dos alunos, que procuram os seus interesses. Os interesses do professor estão perfeitamente marcados por uma rigidez institucional, enquanto os alunos se preocupam eminentemente com o imediato.

Os professores, nas suas respostas ao questionário, demonstraram uma visão global sobre o ensino, repartindo as suas opiniões pela globalidade dos aspetos que surgem numa relação pedagógica. Talvez este facto não seja de estranhar visto que à visão de ex-aluno lhe acrescentem a visão da docência, que é cada vez mais saliente à medida que se junta anos de experiência. Relativamente aos alunos, os professores consideram que as aulas com muito barulho não são muito interessantes pedagogicamente, embora os professores com mais experiência pareçam ser mais tolerantes com este facto.

Dificuldades encontradas

O grupo de professores com mais experiência considera mais perturbadoras as dificuldades encontradas referentes a condições e à utilização de materiais diferentes nas aulas, embora em ambos os grupos estes dois aspetos são considerados muito importantes/

importantes na criação de dificuldades. Em nosso entender estes resultados devem-se ao facto de que com a experiência os professores começam a saturar de tantas dificuldades provocadas pela ausência de condições de trabalho, nomeadamente degradação de materiais e equipamentos. O professor em início de carreira empreende uma atitude de remediação ainda mais acentuada. Também é percebido que o professor em início de carreira, ainda não adquiriu um conjunto específico de métodos e materiais andando ainda a procura de diferentes perspectivas para abordar o mesmo problema. Não é de estranhar que atribuam uma significância menor quanto a utilização de materiais diferentes nas aulas em relação aos professores com mais experiência. Estes por seu lado por já terem adequado mais significativamente os pontos nevrálgicos do ensino, reconhecem mais prontamente as interferências negativas induzidas pela utilização de materiais didáticos em excesso.

Caracterização da relação pedagógica na sala de aula

Genericamente, a opinião dos professores conflui na que é sentida pelas dos alunos quanto ao tipo de relação que dizem ter. Os justificativos sobre tal percepção relacionam-se com a necessidade de promoção de um bom ambiente na sala de aula, o bom comportamento dos alunos e a forma como os professores se comportam na aula face aos seus alunos.

Também é sentido, por parte dos professores, uma necessidade de analisar genericamente os seus alunos para deste modo saber como atuar face a uma turma, incidindo diretamente nas características específicas da sua singularidade. É assim que pensamos que surge o justificativo para uma opinião genérica, por parte dos professores, que adapta a sua forma de atuar em função das características da turma que tem que dirigir.

7.3 - A especificidade da educação física

Por parte dos alunos, há um consenso pelo gosto por estas aulas. Teremos novamente que referir que saber explicar estas posições é um facto deveras complexo, o qual foi referenciado por parte dos alunos à matéria e disciplina em si, a personalidade e qualidades pedagógicas do professor e as características das aulas.

No entendimento dos alunos existe uma boa relação com o professor de educação física. Vários factos o explicam, desde a inclinação interpessoal, um comportamento positivo por parte dos alunos, bem como as qualidades pedagógicas e características dos professores.

A materialização deste estudo comprova uma forma de agir e pensar o ensino por parte de professores e alunos, os quais manifestam um entendimento pertinente sobre o ensino e o ato pedagógico em si e que induzem um conjunto de conclusões que é necessário ter em consideração no sentido de promover o aperfeiçoamento não só profissional como também pessoal.

7.4 - Comparação com outros estudos

Embora não tenhamos encontrado um estudo que se relacionasse diretamente com o realizado por nós, iremos dar a conhecer, de forma sintética, duas investigações realizadas sobre a temática da afetividade e das emoções no contexto da relação pedagógica.

O primeiro estudo, de autoria de Elsa Carvalho (Carvalho, 2007), teve como objetivos, entre outros, conhecer como é que os alunos interpretam as interações da “vida na aula”, como percebem a relação didático-pedagógica que aí se estabelece, quais são os principais fatores que, do seu ponto de vista, favorecem a aprendizagem, emoções e bem-estar. Foi usado como instrumento de recolha de dados um questionário de perguntas “abertas”, aplicado a uma amostra de 310 alunos, repartidos pelos 5º, 7º e 9º anos de escolaridade de duas escolas públicas da Região Centro.

O questionário, composto por 6 questões, procurava caracterizar o pensamento do aluno acerca do que ocorria nas aulas em que “aprendia e se sentia feliz”, e nas aulas em que os resultados e os sentimentos eram inversos. Por exemplo, a primeira questão era formulada nestes termos: “Coloca-te na situação das aulas em que consideras ter aprendido algo mais e que, ao mesmo tempo, te sentiste bem e feliz. Escreve o que fizeram os professores nas aulas em que aprendeste e te sentiste bem”.

A análise de conteúdo permitiu estabelecer como áreas temáticas: os métodos de ensino, o estilo de comunicação e a dimensão relacional da ação docente. Faremos um breve resumo das conclusões a propósito da dimensão relacional. Globalmente, o que sobressai é um enorme contraste nos sentimentos e emoções que se geram, no íntimo dos alunos, em função de uma ou de outra das situações, como se pode ver na tabela nº 22.

Tabela 22 - Os sentimentos dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem

ESTADOS EMOCIONAIS DOS ALUNOS	
<i>Na situação de bom ensino</i>	<i>Na situação de mau ensino</i>
Felicidade	Infelicidade
Satisfação	Insatisfação
Orgulho	Tristeza
Confiança	Culpa
Auto-estima	Desânimo
Motivação	Revolta
	Impaciência
	Medo
	Aborrecimento
	Desmotivação

Fonte: Carvalho, 2007, p. 163.

Pode dizer-se que, para além dos métodos e do estilo de comunicação, há todo um conjunto de características relacionais estabelecidas na aula a considerar como responsáveis pelos sentimentos positivos ou negativos do aluno: a) o estilo de relação sustentado pelo professor; b) as características pessoais do professor e suas atitudes e valores; c) o modo como controla e regula o comportamento discente.

a) *O estilo de relação sustentado pelo professor.* Nas aulas em que o aluno se sente satisfeito e feliz, a relação é pautada pelo entendimento e, acima de tudo, pela compreensão e pela confiança. “Essa aula fez-me sentir bem, como se estivesse em casa, à-vontade, sem ninguém a dizer: – Para quieto, não mexas nisso! – Foi bom”.

O ideal, para muitos dos inquiridos, é um professor “(...) que saiba ser divertido, brincalhão e que saiba impor o respeito ao mesmo tempo”. O humor, quando integrado nos próprios conteúdos de ensino, permite uma melhor aprendizagem, desperta o interesse, ameniza as tarefas e permite o envolvimento do aluno na aprendizagem, ao ponto de este ter a perceção de que o tempo “passa mais depressa” e que até “apetece lá ficar mais tempo”.

Mas estes aspetos não deixam de estar associados com a gestão da comunicação verbal e não verbal, com as metodologias empregues pelos professores e com os próprios conteúdos. Testemunhos como o seguinte são expressão dessa perspetiva: “Eu, em E.V.T. senti-me bem porque não sabia fazer uma cara e perguntei à stora e ela soube-me explicar muito bem. Ela foi ao pé de mim, muito querida e com muita paciência”. O *feedback* positivo, da iniciativa do professor, surge como um outro fator comunicativo para a satisfação do aluno, com fortes repercussões no reforço da sua autoestima: “Senti-me uma pessoa mais inteligente, mais completa. Esforcei-me por compreender”.

b) *As características pessoais do professor,* invocadas e valorizadas positivamente nesta amostra, foram: simpatia, serenidade, tolerância, paciência, compreensão, respeito, equidade, igualdade, justiça e imparcialidade. Estas características, bem como os valores e as atitudes docentes, têm um peso considerável na relação que se estabelece na sala de aula e jogam com a aprendizagem e sentimentos positivos do aluno. Muitos destes aspetos estão bem presentes neste outro testemunho: “Nas aulas em que considerei ter aprendido algo mais e em que me senti bem e feliz, o professor era simpático, meigo (...) olhava de maneira igual para todos (...) e tratava todos da mesma forma. Para o professor éramos todos iguais, não embirrava com os alunos e não havia preferências”.

Para além disso trata-se de professores que estão ali para ajudar, demonstram compreensão, oferecem iguais oportunidades de intervir e participar e são justos: “não havia injustiças: se eu levantasse primeiro o braço, era eu a falar (...)”; “(...) a professora é justa com todos, deixa todos irem ao quadro (...)”.

c) *Para a gestão dos comportamentos da aula* é fundamental um pequeno conjunto de regras, claras, negociadas e que comprometam os atores no seu cumprimento. Fazer cumprir as regras implica a adoção de estratégias que se revelarão mais ou menos eficazes consoante os professores e a imagem que eles passam de si aos seus alunos. Uma síntese das representações do aluno em torno da manutenção da ordem e do controlo das suas condutas, e que o aluno associa ao “bom” ensino, contempla aspetos como: criar um clima de respeito, estabelecer regras e fazê-las cumprir, repreender com razão, repreender serenamente, castigar justamente, monitorizar as tarefas.

Existe uma frequência expressiva de testemunhos indicando que nas aulas em que aprendem e se sentem emocionalmente bem existe um *ambiente de respeito e de regra*. Para que este ambiente exista torna-se necessário que os alunos compreendam a razão de ser da regra, o que também depende do esforço do professor: “Quando alguém diz uma piada a turma começa a rir e depois não para de brincar, mas se os professores falassem connosco calmamente e nos explicassem que não podemos fazer isso, acho que resultaria. Apesar de ele poder achar que já somos grandes para isso”.

Enfim, os resultados das análises efetuadas “indicam-nos que, entre o vasto conjunto de dimensões e fatores apontados por estes alunos como promotores da sua aprendizagem e satisfação, contam-se, em primeiro lugar, as competências comunicacionais do professor e, em segundo lugar, o tipo e a qualidade da relação que com eles estabelece” (Carvalho, 2007).

O estudo de Maria João André (André, 2007), perseguindo a obtenção de objetivos semelhantes aos do estudo anterior, apoiou-se na aplicação de uma subescala do *Questionário da Vivência Académica* (QVA) que procura avaliar a forma como os jovens se adaptam a algumas das exigências pessoais, relacionais e institucionais da vida académica (Almeida, Soares e Ferreira, 2002). Esta subescala, centrada sobre o *Relacionamento com Professores*, foi sujeita a um conjunto de alterações na sua estrutura linguística, de forma a adequar melhor os itens ao nível de ensino e de desenvolvimento dos alunos a inquirir; Foi aplicada a 142 alunos do 6º e do 9º anos de uma escola pública da Região Centro. Na distribuição por género, considerando os dois níveis de ensino, 69 alunos eram do género masculino e 73 do género feminino. As idades oscilavam entre os 11 e os 18 anos, sendo a média de idades no 6º ano de 11,59 e no 9º ano de 14,44. A subescala é composta por 12 itens, relativos ao diálogo com os professores, ao contacto dentro e fora da sala de aula e à perceção da disponibilidade de tempo dos professores para com os alunos.

As diferenças entre as médias na subescala, em função do ano de escolaridade, permitem verificar que os alunos do 6º ano apresentaram médias significativamente superiores aos do 9º ano. Este resultado sugere que o ano de escolaridade apresenta um efeito diferencial no relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores. Os

resultados sugerem, pois, que à medida que os alunos avançam no nível de escolaridade, os aspectos relacionais com os professores deixam de ser tão relevantes.

A análise da correlação entre a idade dos alunos e os dados obtidos permite concluir, também, que à medida que a idade aumenta, diminuem as pontuações na referida subescala; parece, pois, que a idade dos alunos se correlaciona negativamente com o relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores. À medida que os alunos “crescem”, passam a desvalorizar um pouco mais a “proximidade” com os professores, dando mais importância às suas competências académicas e pedagógicas. Verificou-se, ainda, que os alunos da amostra tinham uma representação muito positiva do seu relacionamento com os professores.

Segundo a autora (André, 2007), alguns dos critérios de avaliação utilizados pelos alunos em relação aos docentes poderão ser sistematizados da seguinte forma: os alunos valorizam positivamente os professores em função das suas “técnicas de ensino”, ou seja, os que ajudam e explicam bem, variam o ensino e permitem maior liberdade; a preferência foi também para professores carinhosos, bem-humorados, amistosos e compreensivos; a firmeza e controlo são atitudes muito enaltecidas, contudo, a excessiva severidade ou a brandura são vistas de uma forma negativa; a justiça ou a injustiça nas atitudes, ou o tratamento diferencial de alguns alunos, são critérios igualmente utilizados para a avaliarem os seus professores.

VIII - Conclusão

Parece-nos ser possível retirar a ideia de que a relação pedagógica na sala de aula tem muitos mais bons aspetos que maus, sendo vivida de uma forma mais positiva e entusiasta que negativa, por parte dos seus diferentes intervenientes. Isto leva-nos a crer que a realidade tal como surge na comunicação social encontra-se em parte afastada do que é verdadeiramente a sua essência já que a mensagem que transita frequentemente para o público em geral relaciona-se com a crise do ensino, bafejada pela diferença de gerações. Na realidade, com este trabalho podemos verificar que o entendimento da relação pedagógica é de facto otimista na visão global dos seus intervenientes.

Assim, considerando as hipóteses propostas no nosso trabalho, poderemos dizer que:

- A perceção da relação na sala de aula por parte dos professores não diverge da perceção da relação na sala de aula por parte dos alunos, em que ambos a consideram como boa.
- Não existe diferença entre os rapazes e raparigas na perceção sobre a relação pedagógica na sala de aula.
- A relação pedagógica na aula de educação física é percebida como boa.

Como acontece em qualquer trabalho que chega ao fim, encontram-se sempre novos pontos que deveriam ter sido abordados ou mais bem trabalhados. Um trabalho de investigação é sempre um trabalho em aberto dado que a realidade social é sempre mais complexa e multifacetada do que se consegue captar, e não esquecer isso é o alimento da descoberta e da busca de conhecimento.

IX - Referências Bibliográficas

- Almeida, L., Soares, A. P. e Ferreira, J. (2002). *Questionário da Vivência Académica (QVA-r)*. Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, pp. 81-93.
- Alonso, M. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e melhoria da Escola - uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. In Tese de Doutoramento. Universidade do Minho
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2005). *Observação e análise da Relação Pedagógica*. Relatório de disciplina – Concurso para Professor Associado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- André, M^a J. (2007). *A dimensão afetiva na Relação Pedagógica. Representações dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Assmann, H. (2007). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Barbosa, M., Costa, T. e Guimarães, A. (2001). *Relação Professor - Aluno na Sala de Aula. Seminário*. Escola Secundária de Maximinos
- Bento, J. (1998). *O Outro Lado do Desporto*. Campo das Letras
- Berndt, T. e Keefe, K. (1992). *Friends' influence on adolescents' perceptions of themselves at school*. In D. H. Schunk & J. L. Meece (eds.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, New Jersey: LEA, pp. 51-73.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.
- Carreiro da Costa, F. (1988). *Sucesso pedagógico em Educação Física*. In Tese de Doutoramento. Lisboa: Edições FMH.
- Carreiro da Costa, F. (1994). *A formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias*. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v.5, n.1, p.26-39.

- Carrita, A. e Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula - Como proceder? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença
- Carvalho, E. (2007). *Aprendizagem e satisfação – Perspetivas de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Coelho, J. (2000). *Student perceptions of Physical Education in Mandatory College program*. In *Journal of Teaching in Physical Education*, N.º 19. Human Kinetics Publishers
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Espinosa, G. (2003). *L’Affectivité à l’École*. Paris: PUF.
- Esteves, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Estrela, Mª T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Mª T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Feitosa, F., Matos, M., DelPrette, Z. e DelPrette, A. (2005). *Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses*. *Temas em Psicologia*, 13, 2, pp. 129-138.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Porto: Edições Asa
- Fernandes, L. C. (2008). *Os medos dos professores... e só deles?* Lisboa: Edições Sete Caminhos.
- Freire, I. (1990). *Disciplina e Indisciplina na Escola – Perspetivas de alunos e professores de uma escola secundária*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.

- Gilly, M., Martin, M. e Rohrer, B. (1975). *Contribution à l'étude de la Perception du Maître para l'élève en fin de scolarité primaire*. Bulletin de Psychologie, 318, XXVIII, pp. 16-17.
- Gomes, C. (1998). *Conflito e cooperação na Escola Secundária Portuguesa - uma análise da interação da Sala de Aula*. In *Tese de Doutoramento*. Universidade do Minho
- Gonçalves, L. e Alarcão, I. (2004). *Haverá lugar para os afetos na gestão curricular?* In *Gestão Curricular – Percurso de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 159-172.
- Gouveia Pereira, M^a (2008). *Perceções de justiça na adolescência. A escola e a legitimação das autoridades institucionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Hughes, J. N. et al. (1997). *A positive view of self: Risk or protection for aggressive children?* Development and Psychopathology, 9, pp. 75-94.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora.
- Leite, S. e Tassoni, E. (2002). *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. In R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla (orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 113-141.
- Leite, S. e Tagliaferro, A. (2005). *A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 2, pp. 247-260.
- Leite, S. A. (2006). *Afetividade e práticas pedagógicas*. In S. A. Leite (org.), *Afetividade e práticas pedagógicas*. S. Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 15-45.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York and London: Mcgraw-Hill Book Company, Inc.
- Lima, L. (2006). *Conceções de escola: para uma hermenêutica organizacional*. In L. C. Lima (Org.), *Compreender a escola. Perspetivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.
- Martin, B. e Briggs, L. (1986). *The affective and cognitive domains: integration for instruction and research*. New Jersey: Educational Technologies Publications.
- Martins, R. (2004). *Direito á Educação: aspetos legais e constitucionais*. Rio de Janeiro: Letra Legal.

- Mendes, F. (1996). *A experiência profissional como elemento diferenciador dos professores de Educação Física*. In *Horizonte*, Vol. XIII. N.º 74: 23-25
- Neves, M. C. e Carvalho, C. (2006). *A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8.º ano*. *Análise Psicológica*, XXIV, 2, pp. 201-215.
- Novais, C. (2000). *A indisciplina nas aulas de Educação Física no 6º ano de escolaridade*. In Tese de Mestrado. Universidade do Porto: FCDEF
- Ortega, R. (1997). *El Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar*. *Revista de Educación*, 313, pp. 143-158
- Pianta, R. C. et al. (1995). *The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment*. *Development and Psychopathology*, 7, pp. 295-312.
- Piéron, A. (1978). *Relação Pedagógica em Educação Física através da análise do ensino*. In *Ludens*, Vol. 2. N.º 2: 6 - 13
- Postic, M. (1984). *Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Richmond, V. e McCroskey, J. (1992). *Power in the classroom*. Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Shigumov, V. (1993). *A influência da matéria de ensino e da investigação pedagógica nas atitudes dos alunos em aulas de Educação Física*. *Horizonte*, Vol. X. N.º 58
- Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: a relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.

X - Anexos

Anexo I

Questionário

Questionário “Perceção dos alunos acerca da relação pedagógica professor-aluno na sala de aula”

Com este questionário pretendemos saber a sua opinião sobre a Relação professor-aluno na sala de aula no Agrupamento de Escolas de Virgínia Moura. Os dados serão tratados de forma anónima e confidencial. É constituído por duas partes, uma refere-se a todas as disciplinas e a outra somente à Educação Física. **Nas suas respostas considere apenas o presente ano letivo.**

Ano/Turma:	Sexo:	Idade:	Frequentaste esta escola no ano transato:	És repetente neste ano:
------------	-------	--------	---	-------------------------

Parte 1 - Disciplinas em geral

1. A tua relação com os teus professores é:

Boa Má

2. Faz um comentário às seguintes afirmações:

“Os alunos para saberem como se devem comportar com um determinado professor tentam, primeiro saber “como ele é”.

Concordo totalmente Concordo parcialmente

Discordo parcialmente Discordo totalmente

“Por vezes, uma turma comporta-se de uma maneira com um(a) professor(a) e de outra, muito diferente, com outro(a) professor(a)”.

Concordo totalmente Concordo parcialmente

Discordo parcialmente Discordo totalmente

3. Existem determinados fatores que influenciam a tua relação com os teus professores na sala de aula.

a) Pensa no período que decorre e coloque uma cruz na resposta que corresponde à tua opinião.

	Aconteceu Muito	Aconteceu	Aconteceu raramente	Nunca Aconteceu
1. O professor motiva os alunos para a aula				
2. O professor promove a participação na aula				
3. Nas aulas há muito barulho				
4. O professor não revela autoridade				
5. O professor domina as matérias das aulas				
6. O professor é autoritário				
7. O professor tem paciência				
8. O professor é justo				
9. O professor discrimina certos alunos				
10. Não temos horas livres para estudar e fazer trabalhos de casa				
11. O professor não domina as matérias das aulas				
12. O professor fala sempre para todos os alunos				
13. O professor sabe falar com os alunos				
14. O professor demonstra interesse em trabalhar com alunos				
15. O professor não sabe falar com os alunos				
16. O professor não promove a tua participação na aula				
17. O professor é antipático				
18. O professor empenha-se nas atividades das aulas				
19. As aulas têm um ambiente de convívio e diálogo				
20. O professor não dá a matéria				
21. Nas aulas há entusiasmo por parte do professor e alunos				
22. O professor dá aulas sem interesse				
23. O professor deixa os alunos darem a suas opiniões e ideias				
24. Nas aulas sinto-me descontraído				
25. O professor dá aulas à sorte				
26. O professor é muito rigoroso				
27. O professor dá as aulas muito depressa não dando tempo para aprender				
28. O professor não consegue manter a ordem				
29. O professor é simpático				
30. Nas aulas aprendem-se coisas novas				
31. O professor explica bem a matéria				
32. As turmas são muito grandes				
33. Em todas as aulas fizemos as mesmas coisas				
34. a sala onde tenho aulas não tem condições				
35. O professor utiliza materiais diferentes nas aulas (ex.: fichas, fotocópias, slides, projetor...)				

b) Existem fatores importantes na tua relação com os professores na sala de aula.
Coloca uma cruz na resposta que corresponde à tua opinião.

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1. O professor motiva os alunos para a aula				
2. O professor promove a participação na aula				
3. Nas aulas há muito barulho				
4. O professor não revela autoridade				
5. O professor domina as matérias das aulas				
6. O professor é autoritário				
7. O professor tem paciência				
8. O professor é justo				
9. O professor discrimina certos alunos				
10. Não temos horas livres para estudar e fazer trabalhos de casa				
11. O professor não domina as matérias das aulas				
12. O professor fala sempre para todos os alunos				
13. O professor sabe falar com os alunos				
14. O professor demonstra interesse em trabalhar com alunos				
15. O professor não sabe falar com os alunos				
16. O professor não promove a tua participação na aula				
17. O professor é antipático				
18. O professor empenha-se nas atividades das aulas				
19. As aulas têm um ambiente de convívio e diálogo				
20. O professor não dá a matéria				
21. Nas aulas há entusiasmo por parte do professor e alunos				
22. O professor dá aulas sem interesse				
23. O professor deixa os alunos darem a suas opiniões e ideias				
24. Nas aulas sinto-me descontraído				
25. O professor dá aulas à sorte				
26. O professor é muito rigoroso				
27. O professor dá as aulas muito depressa não dando tempo para aprender				
28. O professor não consegue manter a ordem				
29. O professor é simpático				
30. Nas aulas aprendem-se coisas novas				
31. O professor explica bem a matéria				
32. As turmas são muito grandes				
33. Em todas as aulas fizemos as mesmas coisas				
34. A sala onde tenho aulas não tem condições				
35. O professor utiliza materiais diferentes nas aulas (ex.: fichas, fotocópias, slides, projetor...)				

4. Indica, por ordem de preferência, as três disciplinas que mais gostaste este ano:

1^a _____

2^a _____

3^a _____

Parte II - Especificamente sobre a educação física...

Qual a tua opinião sobre a disciplina de educação física?

Gosto

Não Gosto

Como caracterizas a tua relação com o teu professor de educação física deste ano?

Boa

Má

Questionário “Perceção dos professores acerca da relação pedagógica professor-aluno na sala de aula”

Com este questionário pretendemos saber a sua opinião sobre a Relação professor-aluno na sala de aula no Agrupamento de Escolas de Virgínia Moura. Os dados serão tratados de forma anónima e confidencial.

Nas suas respostas considere apenas o presente ano letivo.

Sexo:	Idade:	Disciplina:	Há quantos anos leciona:	Lecionou esta turma no ano transato:
-------	--------	-------------	--------------------------	--------------------------------------

Parte 1 - Disciplinas em geral

1ª A relação que tem com os seus alunos é:

Boa Má

2ª Faça um comentário às seguintes afirmações:

“Os professores para saberem como atuar perante uma turma tentam, primeiro saber “como são os seus alunos”.

Concordo totalmente Concordo parcialmente

Discordo parcialmente Discordo totalmente

“Por vezes, um professor comporta-se de uma maneira com uma turma e de outra, muito diferente, com outra turma.”

Concordo totalmente Concordo parcialmente

Discordo parcialmente Discordo totalmente

3ª Existem determinados fatores que influenciam a relação com os alunos na sala de aula.

a) Pense no período que decorre e coloque uma cruz na resposta que corresponde à sua opinião.

	Aconteceu Muito	Aconteceu	Aconteceu raramente	Nunca Aconteceu
1. motivou os alunos para a aula				
2. promoveu a participação dos alunos na aula				
3. nas aulas existia muito barulho				
4. sentiu que deveria revelar mais autoridade				
5. dominou as matérias das aulas				
6. foi autoritário				
7. teve paciência				
8. foi justo				
9. sentiu que discriminou certos alunos				
10. sentiu que não dominou as matérias das aulas				
11. falou sempre para todos os alunos				
12. soube falar com os alunos				
13. demonstrou interesse em trabalhar com alunos				
14. sentiu dificuldades em falar com os alunos				
15. não promoveu a participação de alguns alunos na aula				
16. foi antipático				
17. empenhou-se nas atividades das aulas				
18. manteve um ambiente de convívio e diálogo nas aulas				
19. não conseguiu dar a matéria toda				
20. houve entusiasmo por parte do professor e alunos nas aulas				
21. sentiu que deu aulas sem interesse				
22. deixou os alunos darem a suas opiniões e ideias				
23. nas aulas promoveu um clima de descontração				
24. planeou as aulas previamente				
25. foi muito rigoroso com os alunos no cumprimento das regras e tarefas				
26. sentiu que deu as aulas muito depressa não dando tempo para os alunos aprenderem				
27. teve dificuldades em manter a ordem				
28. foi simpático				
29. nas aulas ensinou coisas novas				
30. explicou bem a matéria				
31. as turmas são muito grandes				
32. nas aulas repetiu as mesmas matérias				
33. a sala onde teve aulas não tinha condições				
34. utilizou materiais diferentes nas aulas (ex.: fichas, fotocópias, slides, projetor...)				

- b) Existem fatores importantes na relação com os alunos na sala de aula.
Coloque uma cruz na resposta que corresponde à sua opinião.

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1. motivar os alunos para a aula				
2. promover a participação dos alunos na aula				
3. aulas com muito barulho				
4. não revelar autoridade suficiente nas aulas				
5. dominar as matérias das aulas				
6. ser autoritário				
7. ser paciente				
8. ser justo				
9. discriminar certos alunos				
10. não dominar as matérias das aulas				
11. falar sempre para todos os alunos				
12. saber falar com os alunos				
13. demonstrar interesse em trabalhar com alunos				
14. não saber falar com os alunos				
15. não promover a participação de alguns alunos na aula				
16. ser antipático				
17. empenhar-se nas atividades das aulas				
18. manter um ambiente de convívio e diálogo nas aulas				
19. dar a matéria toda				
20. haver entusiasmo por parte do professor e alunos nas aulas				
21. dar aulas sem interesse				
22. deixar os alunos darem a suas opiniões e ideias				
23. nas aulas promover um clima de descontração				
24. planejar as aulas previamente				
25. ser muito rigoroso com os alunos				
26. dar as aulas muito depressa não dando tempo para os alunos aprenderem				
27. conseguir manter a ordem				
28. ser simpático				
29. nas aulas ensinar coisas novas				
30. explicar bem a matéria				
31. turmas muito grandes				
32. nas aulas repetir as mesmas matérias				
33. salas de aula com condições				
34. utilizar materiais diferentes nas aulas (ex.: fichas, fotocópias, slides, projetor...)				

Anexo II

Procedimentos para validação dos questionários (2ª Fase)

Procedimentos para validação dos questionários (2ª Fase)

Para validarmos os questionários “Perceção dos alunos acerca da relação pedagógica professor-aluno na sala de aula” e “Perceção dos professores acerca da relação pedagógica professor-aluno na sala de aula” (Anexo I) recorremos a uma amostra composta por quatro especialistas das áreas de ciências da educação e ciências do desporto. Todos estes apresentam experiências no ensino, sendo que dois são professores do ensino superior (representando diferentes universidades portuguesas) e outros tantos são professores do ensino básicos e/ou secundário. A habilitação literária mínima requerida a esta amostra foi o mestrado numa área de ensino.

Numa segunda fase, dividimos os procedimentos de validação em duas etapas. Em cada uma das etapas, o questionário foi apresentado a dois elementos que apresentaram críticas e sugestões. No final de cada etapa o questionário foi reformulado com base nas críticas consideradas relevantes. Após ter sido apresentado a todos os participantes de validação e terem sido reformuladas as diferentes questões em função das críticas consideradas relevantes, os questionários foram considerados validados. Assim sendo, os elementos A e B analisaram a versão inicial dos questionários e os elementos C e D uma versão reformulada com base nas críticas de A e B;

Elemento A

Este elemento começou por sugerir retirar as respostas abertas dos questionários, tornando o mesmo um questionário de apenas respostas fechadas. A sugestão foi aceite pelo que o questionário foi reformulado.

Foi apresentado um conjunto de considerações específicas que passamos a apresentar:

- Foi sugerido acrescentar 2 opções à pergunta 3 a) do questionário dos alunos “As turmas são muito grandes” e “a sala onde tenho aulas não tem condições”.
- Sugeriu também reformular o tempo verbal aplicado na frase “Em todas as aulas fazemos as mesmas coisas”, tendo a mesma passado para “Em todas as aulas fizemos as mesmas coisas”.

Sintetizando, no sentido de tornar o questionário mais inteligível o elemento A apresentou quatro considerações. Todas elas foram consideradas pertinentes tendo induzido reformulações.

Elemento B

Este elemento expôs três considerações, sendo que duas achamos pertinentes e que passamos a apresentar:

- Foi sugerido, tal como o elemento A, que os questionários fossem reformulados para possuírem apenas perguntas fechadas, tendo a mesma sido aceite e o questionário reformulado.
- Após sugestão, na afirmação 2 da pergunta 2, foi acrescentado “muito diferente”, passando a constar “Por vezes, uma turma comporta-se de uma maneira com um(a) professor(a) e de outra, muito diferente, com outro(a) professor(a)”.

Em síntese, o elemento B apresentou três críticas aos questionários. Uma não foi considerada pertinente. As outras implicaram ajustes na formulação das questões. Uma crítica foi comum nos elementos A e B.

Elemento C

Este elemento apresentou as sugestões que seguidamente apresentamos:

- Nas afirmações 21 dos quadros da pergunta 3 alterar a palavra “importância” por “interesse”, ficando as afirmações “sentiu que deu aulas sem interesse” e “dar aulas sem interesse”. Esta sugestão foi alterada às afirmações.
- Foi sugerido alterar os títulos dos questionários para “Perceção dos alunos acerca da relação pedagógica professor-aluno na sala de aula” e “Perceção dos professores acerca da relação pedagógica professor-aluno na sala de aula”. Esta sugestão foi anteriormente apresentada pelo elemento B e na altura não considerada pertinente mas após a crítica comum aos dois elementos a mesma foi alterada.

Em resumo, o elemento C apontou três sugestões. Todas foram consideradas relevantes pelo que induziram reformulações nas respetivas questões.

Elemento D

Este elemento expôs duas considerações, sendo que uma achamos pertinente e que passamos a apresentar:

- Foi apontado um erro na numeração do questionário (afirmação 25) que entretanto foi corrigido.