

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

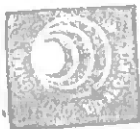
**PROBLEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE AS PERCEPÇÕES DOS
ALUNOS E DOS PROFESSORES**

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre
na especialidade de Observação e Análise da Relação
Educativa

Joaquim José Guerreiro Dionísio

**FARO
2003**





JOAQUIM JOSÉ GUERREIRO DIONÍSIO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Área Departamental de Ciências da Educação e Sociologia

**PROBLEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE AS
PERCEPÇÕES DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES**

ORIENTADOR

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

JÚRI

Presidente:

Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves

Vogais:

Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa
Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

FARO
2003

3211T.

UNIVERSIDADE DO ALGARVE	
SERVIÇO DE DOCUMENTAÇÃO	
126264	53444
31.04	
Dio*Pno	

1

Agradeço...

Ao Professor Doutor Marcos Soares Onofre, pela constante disponibilidade, pela paciente e sábia orientação e, por colocar na sua “agenda” a partilha de uma imensa sabedoria, que põe facilmente ao serviço do crescimento dos outros.

Aos professores António, Marta, Bruno e Vera, sem os quais este trabalho não teria sido possível realizar. A dedicação emprestada nos vários momentos do estudo e a forma generosa como se deixaram envolver, revelou um profissionalismo que muito me sensibilizou. Este trabalho também é deles.

Aos alunos das turmas estudadas que me deixaram “entrar” no seu espaço de aula, e especialmente, aos dezasseis alunos envolvidos nas entrevistas, pela disponibilidade e pela atitude paciente e simpática demonstradas.

Aos Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas onde pude efectuar as pesquisas, pela respectiva autorização e facilidades concedidas.

Aos colegas e amigos Luís Pica e Elsa Costa, pelo apoio e colaboração na fase de testagem dos instrumentos de observação, e António Lourenço, na fase de recolha dos dados, pela ajuda disponibilizada no que respeita ao equipamento de registo áudio.

E finalmente...

À minha família, pela compreensão mostrada para com as muitas horas de distância e ausência, e em especial à Sandra pelo apoio permanente e preciosa colaboração em diferentes fases do estudo, e ainda, ao Diogo, pela felicidade e ânimo que trouxe à “vida” deste trabalho.

PROBLEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DA RELAÇÃO
ENTRE AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES

JOAQUIM JOSÉ GUERREIRO DIONÍSIO

RESUMO

O presente estudo tem por objectivo analisar a relação entre as percepções de alunos e de professores de Educação Física, relativamente a situações problema, identificadas por estes nas suas aulas. Na base dessa identificação esteve a aplicação da técnica de incidentes-críticos.

Como estratégia de investigação, optou-se pelo estudo multicaso. Fizeram parte do estudo, quatro professores, com uma turma cada, do 3º ciclo do Ensino Básico (distrito de Faro). Foram observadas (e registadas as informações de) três aulas de cada turma, por gravação áudio-vídeo. Após cada aula, e através de uma entrevista de estimulação de memória, acompanhada do respectivo registo vídeo, o professor identificou e caracterizou, de acordo com dimensões de estudo pré-definidas, os problemas/incidentes.

Depois de identificados e compilados os incidentes ocorridos nas três aulas das turmas, escolheram-se quatro alunos, por turma, para, com uma entrevista de estimulação de memória, caracterizar esses incidentes.

As respostas às entrevistas foram submetidas a uma Análise de Conteúdo com categorização à posteriori. Para análise dos resultados, elaboraram-se tabelas de frequências relativas, estudando-se os contrastes e semelhanças entre professores e alunos, em cada grupo, e entre os quatro grupos.

As principais conclusões revelaram: a) semelhança de perspectivas na identificação dos problemas (especialmente nos de disciplina), na importância atribuída (são importantes), nas reacções dos professores aos problemas (reage imediatamente), e nos resultados -positivos- dessas reacções; b) contrastes na percepção sobre a frequência dos problemas (mais frequentes para os alunos) e nas causas específicas para a sua ocorrência (perspectivando-se, no geral, os alunos como responsáveis pelos problemas).

Palavras Chave:

Incidente-crítico, Educação Física, Multicaso, Percepções, Aluno, Professor

CLASSROOM PROBLEMS IN PHYSICAL EDUCATION:
STUDY OF THE RELATION BETWEEN STUDENT AND TEACHER'S PERCEPTIONS

JOAQUIM JOSÉ GUERREIRO DIONÍSIO

ABSTRACT

The purpose of this study was to know the relation between students and physical education teachers for perspectives of classroom problems, identified by these last ones. To detect such classroom events we applied the critical incidents technique.

As investigation strategy, we decided for the multiple-case study. We brought four teachers, with one class each, of E.B.2,3 schools (Faro district). Observation and registration of class life were made for three times a class, with an audio-video support. After each class, with a stimulated recall interview, every teacher identified and characterized all the classroom problems.

After that step for the three classes by teacher, we choose four kids by teacher and made a stimulated recall interviews to characterize those problem situations, that were compiled in single videotape.

All answers to those semi-guide interviews were submitted to a Content Analysis with posterior categorization. For the results debate, we create relative frequency tables that allowed us to find the similar and also the contrasts between teachers and student's thoughts about the class problems.

We reach to the following general conclusions: a) there are similar perspectives in the identification of classroom problems (especially the discipline ones), in the importance putted on that problems (they are important), in the reaction of teachers (react immediately) and the results of those reactions (problems were solved by the teacher's interventions); b) perspectives differ about the frequency of problems (more typical for students) and the specific causes for his occurrence.

Keywords:

Critical Incident, Physical Education, Multiple-case, Perceptions, Student, Teacher

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
<u>1ª PARTE: FUNDAMENTOS – Da Problemática à Clarificação</u>	5
<u>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROBLEMA</u>	6
1.1. BREVE SÍNTESE DOS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO.....	6
1.2. A CONTRIBUIÇÃO DO PARADIGMA “PROCESSO-PRODUTO”	8
1.3. A ÁREA DE ESTUDO DO “PENSAMENTO DO PROFESSOR”	13
1.3.1. Evolução e pressupostos	13
1.3.2. Algumas sistematizações do “Pensamento do Professor”	15
1.3.3. Principais resultados na área de estudos do “Pensamento do Professor”	18
1.3.4. Problemas e preocupações práticas como focos de decisão do professor	25
1.3.5. Primeira referência ao “despoletar” do Problema de Estudo	28
1.4. A ÁREA DE ESTUDO DO “PENSAMENTO DO ALUNO”	30
1.4.1. Pressupostos	30
1.4.2. A investigação na área do “Pensamento do Aluno”	32
1.4.2.1. Atenção, Motivação, Memória, Compreensão e Conhecimento	33
1.4.2.2. Percepções Pessoais – Auto conceito, Objectivos Pessoais, Sentimento de Esforço, Sentimento de Competência	34
1.4.2.3. Percepções sobre os Comportamentos dos Professores e Processos de Instrução	35
1.4.3. Uma área deficitária da investigação sobre o pensamento do aluno: Percepções sobre os acontecimentos da aula	37
1.4.4. Segunda referência ao “despoletar” do Problema de Estudo	40
1.5. O PARADIGMA ECOLÓGICO.....	41
1.5.1. Como domínio da investigação na sala de aula	42
1.5.2. Como “contextualizador” dos processos mediadores... e do problema de estudo	44

2. QUESTÃO DE PARTIDA	46
2.1. A PERTINÊNCIA DO ESTUDO	46
2.2. DEFINIÇÃO DA QUESTÃO DE PARTIDA	47
3. CONCRETIZAÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO	49
3.1. QUESTÕES DE ESTUDO	49
3.2. OBJECTIVOS DO ESTUDO	50
2ª PARTE: OBSERVAÇÃO – As Determinantes Metodológicas	52
4. MODELO DE ANÁLISE DO PROBLEMA	53
4.1. A NOSSA PERSPECTIVA SOBRE O ESTUDO DO PROBLEMA	53
4.2. GRELHA DE ANÁLISE: DOS CONCEITOS ÀS COMPONENTES	55
4.3. DEFINIÇÃO DAS PROPOSIÇÕES DE ESTUDO	57
4.4. O DESENHO DE ESTUDO: Do modelo de análise ao estudo de caso	58
5. O ESTUDO MULTICASO	62
5.1. SELECÇÃO DA AMOSTRA	62
5.2. AS FASES DO ESTUDO	63
5.3. PROCESSO DE OBSERVAÇÃO: A recolha dos dados	65
5.3.1. Os Instrumentos de Observação – Apresentação e Justificação	65
5.3.1.1. A Observação por Registo Vídeio	65
5.3.1.2. A Técnica de Entrevista de Estimulação de Memória	65
5.3.2. Processo e Procedimentos de Investigação	66
5.3.2.1. O Protocolo de Participação	66
5.3.2.2. O Processo de Observação nas diferentes Fases do Estudo	67
5.3.2.3. Testagem dos Instrumentos de Observação (Pré-Testes)	72
5.4. PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DE ESTIMULAÇÃO DE MEMÓRIA	73
5.5. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	80

3ª PARTE: ANÁLISE: Interpretação e Compreensão dos Resultados	83
6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O Estudo dos Casos	84
6.1. IDENTIFICAÇÃO DAS SITUAÇÕES PROBLEMA	85
6.1.1. Apresentação de Resultados e primeiro Levantamento de Evidências	85
6.1.1.1. As Percepções dos Professores	85
6.1.1.2. As Percepções dos Alunos	87
6.1.2. Cruzamento dos Resultados: Relação entre as percepções	87
6.1.3. Síntese das Evidências	90
6.2. A IMPORTÂNCIA DAS SITUAÇÕES PROBLEMA	91
6.2.1. Apresentação de Resultados e primeiro Levantamento de Evidências	91
6.2.1.1. As Percepções dos Professores	92
6.2.1.2. As Percepções dos Alunos	92
6.2.2. Cruzamento dos Resultados: Relação entre as percepções	93
6.2.3. Síntese das Evidências	94
6.3. A FREQUÊNCIA DAS SITUAÇÕES PROBLEMA	95
6.3.1. Apresentação de Resultados e primeiro Levantamento de Evidências	95
6.3.1.1. As Percepções dos Professores	96
6.3.1.2. As Percepções dos Alunos	96
6.3.2. Cruzamento dos Resultados: Relação entre as percepções	96
6.3.3. Síntese das Evidências	97
6.4. AS CAUSAS DAS SITUAÇÕES PROBLEMA	98
6.4.1. Apresentação de Resultados e primeiro Levantamento de Evidências	98
6.4.1.1. As Percepções dos Professores	99
6.4.1.2. As Percepções dos Alunos	99
6.4.2. Cruzamento dos Resultados: Relação entre as percepções	100
6.4.3. Síntese das Evidências	104
6.5. A REACÇÃO DOS PROFESSORES ÀS SITUAÇÕES PROBLEMA	105
6.5.1. Apresentação de Resultados e primeiro Levantamento de Evidências	105
6.5.1.1. As Percepções dos Professores	106

6.5.1.2. As Percepções dos Alunos	107
6.5.2. Cruzamento dos Resultados: Relação entre as percepções	107
6.5.3. Síntese das Evidências	110
6.6. O RESULTADO DA REACÇÃO DOS PROFESSORES ÀS SITUAÇÕES PROBLEMA.....	111
6.6.1. Apresentação de Resultados e primeiro Levantamento de Evidências	111
6.6.1.1. As Percepções dos Professores	112
6.6.1.2. As Percepções dos Alunos	112
6.6.2. Cruzamento dos Resultados: Relação entre as percepções	112
6.6.3. Síntese das Evidências	113
7. CONCLUSÕES	114
8. IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	123
BIBLIOGRAFIA	127
ANEXOS	134

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Grelha de Análise: Dos conceitos às componentes.....	56
Quadro 2	Categorias de Classificação sobre a Identificação das Situações Problema.....	85
Quadro 3	Categorias de Classificação sobre as Dimensões das Situações Problema.....	86
Quadro 4	Soma das frequências relativas na dimensão <i>Comportamentos Desvio</i>	88
Quadro 5	Cruzamento das dimensões das situações problema identificadas por professores e respectivos alunos.....	89
Quadro 6	Categorias de Classificação sobre a Importância das Situações Problema.....	91
Quadro 7	Categorias de Classificação sobre a Frequência das Situações Problema.....	96
Quadro 8	Categorias de Classificação sobre as Causas das Situações Problema.....	98
Quadro 9	Cruzamento das “Causas” com situações problema de DISCIPLINA.....	102
Quadro 10	Cruzamento das “Causas” com situações problema de ORGANIZAÇÃO.....	103
Quadro 11	Categorias de Classificação sobre a Reacção dos Professores às Situações Problema.....	106
Quadro 12	Cruzamento da “Reacção dos Professores” com as Dimensões das Situações Problema.....	109
Quadro 13	Categorias de Classificação sobre o Resultado da Reacção dos Professores às Situações Problema.....	111

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Relação entre variáveis.....	9
Figura 2	Modelo de pensamento e acção do professor.....	15
Figura 3	Conceptualização dos processos de pensamento/acção do professor.....	18
Figura 4	Modelo mediacional do pensamento e acção do aluno.....	32
Figura 5	Desenho de estudo.....	60
Figura 6	As fases do estudo.....	64

ÍNDICE DE ANEXOS

1. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA	135
Anexo 1.1 CARTA DE FORMALIZAÇÃO DO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS CONSELHOS EXECUTIVOS DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS NOS ESTUDO	136
Anexo 1.2 CARTA DE INFORMAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	137
Anexo 1.3 ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE MEMÓRIA DOS PROFESSORES: GUIÃO	138
Anexo 1.4 FICHA DE REGISTO DE SITUAÇÕES PROBLEMA PARA A ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE MEMÓRIA DOS PROFESSORES	139
Anexo 1.5 ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE MEMÓRIA DOS ALUNOS: GUIÃO	140
Anexo 1.6 FICHA DE REGISTO/APOIO PARA A ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE MEMÓRIA DOS ALUNOS	141
2. RESULTADOS	142
Anexo 2.1 EXEMPLOS DE UNIDADES DE REGISTO ILUSTRATIVAS DAS CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO SOBRE A IDENTIFICAÇÃO DAS SITUAÇÕES PROBLEMA	143
Anexo 2.2 EXEMPLOS DE UNIDADES DE REGISTO ILUSTRATIVAS DAS CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS SITUAÇÕES PROBLEMA (CAUSAS PARA OS NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA)	146
Anexo 2.3 EXEMPLOS DE UNIDADES DE REGISTO ILUSTRATIVAS DAS CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO SOBRE AS CAUSAS/RAZÕES DAS SITUAÇÕES PROBLEMA	148
Anexo 2.4 EXEMPLOS DE UNIDADES DE REGISTO ILUSTRATIVAS DAS CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO SOBRE AS REACÇÕES DOS PROFESSORES ÀS SITUAÇÕES PROBLEMA	150
Anexo 2.5 RESULTADOS GLOBAIS DE TODAS AS VARIÁVEIS PELOS DIFERENTES GRUPOS-CASO	151

INTRODUÇÃO

“Aluno e professor constroem-se e transformam-se mutuamente procurando-se um no outro. Este aspecto está presente em toda a relação educativa, no jogo de interações professor-aluno, neste jogo de espelhos, de imagens que se reflectem e devolvem mutuamente e que terão de ser constantemente analisadas e compreendidas para que possam ser colocadas ao serviço do crescimento dos indivíduos e não bloqueadoras desse mesmo crescimento.”

(Ana Maria Bertão, *In Pensar a Escola sob os olhares da Psicologia*, 1999: 35)

A presente dissertação insere-se no âmbito do Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa. Sendo a Relação Educativa um campo extremamente vasto e complexo, que pode ir desde a Família ou outro grupo social, até à organização escolar, propomos para o presente estudo, uma visão da Relação Educativa no sentido da sala de aula, do processo ensino-aprendizagem e dos “seres” que lá habitam, isto é, professores e alunos.

Partimos para o desenvolvimento deste trabalho com a premissa de que a actividade educativa é, antes de mais, relacional e interactiva, pois educador e educandos desenvolvem a sua prática educativa num espaço relacional de forma dinâmica e permanente. O processo de ensino-aprendizagem “passando muito para além da transmissão de informação, torna-se um processo de construção e desconstrução do conhecimento em que o estar perante si mesmo e o estar na presença do outro se complementam permanentemente.” (Franco, 1999: 161).

É então necessário tomar como objecto de estudo o processo educativo, enquanto prática e actividade relacional e é inserido no contexto da valorização da função lectiva como factor primordial para o sucesso educativo, que os estudos sobre o Ensino se têm vindo a multiplicar. Se há algumas décadas as preocupações sobre os procedimentos de análise do ensino se restringiam à discussão de propostas de modelos importados para o seu estudo, actualmente estas preocupações incidem sobre um corpo próprio de alternativas de análise, sendo possível inventariar um conjunto mais ou menos amplo de Programas ou Paradigmas de estudo do Ensino (Shulman, 1986). Estes diferentes planos de análise têm permitido estudar o ensino em várias dimensões. Por um lado, tem-se valorizado o estudo de um conjunto de comportamentos técnicos de intervenção pedagógica que contribuem para a promoção de condições de sucesso educativo. Por outro lado, tem-se estudado os processos que estão na origem desses comportamentos nos professores.

Mais recentemente, a investigação educacional tem-se também dedicado a estudar e analisar os processos de pensamento do aluno, considerando-se este como um interveniente activo e determinante no processo ensino-aprendizagem, contrariando-se assim a tendência dos estudos que recaíam predominantemente na análise do professor e dos respectivos processos de ensino.

Em Portugal e no que diz respeito à Educação Física, a investigação sobre o ensino tem conhecido nos últimos vinte anos, um grande desenvolvimento. Segundo Carreiro da Costa (1996), o nosso país tem acompanhado o movimento internacional de preocupações estruturado em torno de um objectivo central, que é o de descrever e compreender a complexidade que caracteriza o processo ensino-aprendizagem no contexto escolar, visando a melhoria dos processos didácticos, no fundo, o sucesso educativo. Diga-se a propósito que o processo em causa tem o seu “palco” privilegiado num espaço e num contexto próprio: a aula. Assim, compreender o que se passa na aula, constitui-se como um ponto fulcral para atingir uma melhor qualidade do processo ensino-aprendizagem, já que ocorre num determinado contexto com características particulares, que no fundo estruturam e orientam o pensamento e a acção dos professores e dos alunos (Parrilla e col., 1996).

A assunção de que o ensino não depende somente das intenções do professor, mas também das situações concretas de ensino-aprendizagem é realçada por Pacheco (1995), que refere que o ensino destaca-se por ser (p.59): **uma actividade dinâmica e complexa**, pois professores e alunos interagem no espaço de aula que se caracteriza pela *multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade de situações* (Doyle, 1986); **uma actividade reflexiva**, pois ocorrendo num contexto reflexivo, revela um sentido histórico que se relaciona com os conhecimentos pessoal e profissional do professor e que se situam num *continuum* pessoal. É igualmente uma actividade prática, sendo possível ao professor o seu aperfeiçoamento através da reflexão e sentido crítico. Por outro lado, o autor citando Zabalza (1988), refere que o ensino situa-se “num terreno de tomada de decisões, de debate e de insegurança; **uma actividade dilemática**, já que os professores enfrentam situações didácticas com aspectos invulgares, resultantes das diferenças existentes entre alunos, materiais e recursos, contexto da aula, etc. Como tal, debatendo-se com situações imprevistas e novas, interrogam-se sobre possíveis alternativas, optando por rumos de acção mais simples ou não.

O presente trabalho, estando incluído na dinâmica da **Observação e Análise da Relação Educativa**, apoia-se nesta linha de pensamento sobre as características do ensino que acabámos de descrever, no sentido do diagnóstico e percepção de alguns aspectos ou acontecimentos críticos da aula. Queremos, no entanto, compreender mais do que o ponto de vista daquele que tem sido o interlocutor privilegiado de grande parte dos estudos educacionais - o **Professor**. Queremos chegar também ao **Aluno** e à percepção que este apresenta da realidade de que ele próprio faz parte e é protagonista. De uma forma mais específica, a investigação que se apresenta, pretende observar e analisar a “teia” ecológica existente na sala de aula, no sentido da observação das situações mais problemáticas da aula e da percepção que os seus actores fundamentais têm desses mesmos acontecimentos.

A aposta que queremos fazer na observação e análise dos agentes da relação educativa, neste caso particular, irá ser suportada e apoiada por diferentes prismas da investigação educacional, nomeadamente as linhas de investigação “Pensamento do Professor”, “Pensamento do Aluno” e “Paradigma Ecológico”, demonstrando-se desde logo que os diferentes enfoques investigacionais podem-se tornar “cúmplices” na abordagem e análise de uma mesma realidade educativa. Não temos só como objectivo apresentar essas diferentes linguagens, tornando-as complementares no presente estudo, mas apresentá-las de forma “inevitável”, pois é a partir da comunhão desses diferentes prismas que se podem chegar a resultados mais coerentes com uma realidade que é sempre diversificada e complexa. Concordamos assim com Ardoino (1980, *apud* Altet, 2000, p.45):

“A análise multirreferencial das situações e práticas dos fenómenos e dos factos educativos propõe explicitamente uma leitura plural de tais objectos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referência distintos e supostamente não redutíveis uns aos outros.”

Este projecto de tese está estruturado em três partes fundamentais, a saber:

Um primeiro ponto da primeira parte é dedicada à fundamentação teórica, destina-se a realizar a pretensão inerente ao próprio título, que será a de apoiar e enquadrar teoricamente o objecto de estudo, esclarecendo os processos inerentes à revisão teórica que levaram à problemática do estudo. De uma forma geral, trata-se de enquadrar os diferentes paradigmas de investigação no presente estudo, verificando de que forma é que estes acabam por contribuir para o delimitar e justificar da presente temática de estudo. Na sequência deste processo parte-se para o segundo ponto, de definição da principal *questão de estudo* (ou

Questão de Partida), procedendo-se também à tentativa de revelar o potencial interesse e pertinência da temática deste estudo. Um terceiro ponto chega finalmente com a *concretização do problema de estudo*, onde se clarifica toda a problemática, através das questões operacionais do estudo e dos objectivos que guiam o trabalho de investigação.

Na segunda parte, dedicada à “Observação”, procede-se ao necessário esclarecimento das perspectivas de investigação, dos conceitos e das proposições de estudo que, de acordo com a natureza e âmbito do objecto a observar, conduziram à escolha do “caminho” metodológico apropriado para a consecução do estudo e que no fundo levaram à proposta dos nossos instrumentos de observação. Esclarecem-se também e na sequência do que foi afirmado, as diferentes etapas da investigação e as opções tomadas sobre o processo de análise dos dados.

Por último, numa terceira parte do trabalho dedicada à “Análise”, procuramos sistematizar as principais evidências que levam à interpretação e compreensão dos resultados apresentados. Realizamos por fim um apanhado geral das grandes ilações do estudo, que suportam e ajudam a esclarecer os objectivos do estudo e, finalmente, definimos as implicações e as potencialidades que o trabalho pode ter para as investigações de continuidade e para a formação de professores.

*1ª PARTE: FUNDAMENTOS – Da Problemática à
Clarificação*

1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROBLEMA

1.1. BREVE SÍNTESE DOS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO

A procura do sentido de professor “eficaz” ou de “eficácia do ensino”, a verificar pelos vários programas de investigação do ensino e pelos inúmeros estudos realizados, não tem sido uma tarefa fácil. Apesar de avanços e recuos, e de acesas discussões de carácter epistemológico, caracterizadas pela diversidade e até pela conflitualidade, a investigação tem sido dominada pela questão da *eficácia do ensino*, a partir da qual, quer por sucessivas aproximações, quer por “cortes” mais enérgicos com o conhecimento já adquirido, os principais programas de investigação têm-se desenvolvido, com a intenção de contribuir para melhorar a qualidade dos professores e do ensino. Estes programas estão “fortemente impregnados pelas crenças do que seja o ensino eficaz, sendo elas, precisamente, que estão na base dos paradigmas clássicos de investigação no ensino.” (Lopes, 2001: 126).

Segundo Carreiro da Costa (1995) as fases do ensino que caracterizaram o percurso da investigação em ensino foram as seguintes:

a) *O estudo das características do “bom” professor.* Nesta área, a investigação procurou determinar as características e os traços de personalidade do professor que poderiam estar aliados aos maiores efeitos educativos nos alunos. Aspectos como a inteligência, a experiência, atitudes, idade, etc. seriam tidos como preditoras da eficácia do professor. Contudo e devido a algumas limitações dos e nos estudos desta área, concluiu-se que a investigação foi largamente improdutiva, tendo a maioria dos resultados obtidos sido inconclusivos (Carreiro da Costa, 1995; Lopes, 2001). Neste âmbito e de acordo com Bloom (1981, *apud* Onofre, 2000), as variáveis de presságio não explicam mais de 5% da variação do desempenho dos alunos.

b) *A procura do “melhor” método de ensino.* Uma segunda área de estudos emergiu com os insucessos do programa anterior: passaram-se as preocupações “do que é o professor” para “o que faz o professor”. De uma forma geral através do estudo dos métodos de ensino, procurou-se demonstrar as vantagens de alguns métodos (especialmente os denominados inovadores) sobre outros, na obtenção de progressos educativos nos alunos, isto independentemente do contexto de ensino-aprendizagem. Mais uma vez, os estudos mostraram-se inconclusivos acerca dos melhores métodos de ensino (Carreiro da Costa, 1995).

c) *A descrição do comportamento do professor e do aluno, em classe.* Os estudos característicos desta área tiveram o condão de romper com a tradição metodológica até aí utilizada no estudo da eficácia do ensino, procurando também romper com os fracos resultados até aí obtidos nos outros programas de investigação. A partir daqui procurou-se observar e analisar o que realmente se passava na aula, no sentido de tentar descrever, explicar e classificar a actividade do professor e dos alunos, o que possibilitou o aparecimento de diversos sistemas de observação e análise do ensino (Carreiro da Costa, 1995; Gonçalves, 1998; Onofre, 2000).

Estava assim aberta a porta a um novo conjunto de preocupações: o estudo da qualidade de ensino, centrado no processo interactivo na sala de aula. Na sequência de posteriores ensaios correlacionais e experimentais, possibilitou-se a construção de um conhecimento mais fiável sobre alguns dos indicadores observáveis dessa qualidade de ensino (Onofre, 2000).

d) *Os estudos de tipo correlacional e os estudos experimentais (“Investigação Processo-Produto”).* O paradigma de investigação processo-produto reforça a questão da procura do professor eficaz, do modelo da boa aula e do bom professor, como determinantes fundamentais para os resultados académicos dos alunos. Objectivamente, a investigação sobre a eficácia pedagógica estuda a interacção entre os professores e os alunos com o objectivo de identificar as variáveis que influenciam a aprendizagem (Carreiro da Costa, 1996). Foi dos paradigmas que mais marcaram, temática e temporalmente, a investigação didáctica.

Posteriormente, outros paradigmas apareceram, dando relevo ao pensamento do professor e do aluno, tomando mesmo como referência essa designação, colocando em destaque os processos mediadores. Visando o complemento às indicações da investigação “Processo-Produto” e realçando o facto de que os comportamentos dos alunos e os seus resultados também influenciam o comportamento do professor, alguns autores introduziram mais dois grupos de factores em relação ao modelo de Dunkin e Biddle (1974)¹: o tratamento da informação pelo professor e o tratamento da informação pelo aluno, designando esta abordagem por paradigma dos processos mediadores (Doyle, 1977):

¹ O Modelo de Estudo do Ensino, de Dunkin e Biddle, adaptado a partir de outros autores, destaca quatro grupos de variáveis: de presságio, de contexto, de processo e de produto.

e) *Paradigma do "Pensamento do Professor"* e o *Paradigma do "Pensamento do Aluno"*.

Para além destas linhas de investigação no ensino, uma outra tem-se revelado igualmente pertinente, nos últimos 20 anos:

f) *Paradigma Ecológico*. Os estudos ecológicos têm como primeira preocupação compreender os modos como o pensamento e acção são organizados pelas exigências do envolvimento (Doyle, 1983, 1986), ou seja, trata-se de uma perspectiva que caracteriza a vida da aula em termos de intercâmbios socioculturais, o que significa dar a conhecer, descrever e compreender essa mesma vida desde a sua caracterização como sistema social (Doyle, 1981, *apud* Parrilla e col., 1996).

1.2. A CONTRIBUIÇÃO DO PARADIGMA "PROCESSO-PRODUTO"

Este programa de investigação é conhecido por investigação processo-produto, em virtude de se ocupar das relações entre as variáveis que se podem observar numa aula (processo) e as aquisições do aluno (produto) (Carreiro da Costa, 1996), por outras palavras, o objectivo das investigações realizadas dentro deste paradigma é identificar as condutas docentes (variáveis processo) que melhor se relacionavam com um bom rendimento dos alunos (variável produto) (Marcelo, 1987).

Carreiro da Costa (1996), fazendo já uma aproximação à Educação Física, resume as preocupações deste programa de investigação em três grandes questões: 1) Como se caracterizam, em termos de comportamento de ensino, os professores que conseguem um maior rendimento académico dos alunos?; 2) Como se caracterizam, em termos de participação na aula, os alunos que aprendem mais e os alunos que aprendem menos?; 3) Quais são as condições e os factores de ensino (associados ao professor) e de aprendizagem (associados aos alunos) que promovem o êxito em Educação Física?

Também Januário (1996), de uma forma breve, resume os objectivos desta etapa, colocando-os sob a forma de duas grandes preocupações: por um lado descrever o processo de ensino e por outro, caracterizar a forma como os professores e alunos interagem.

Decorrendo do que foi referido, o paradigma em análise tem como preocupação fundamental estabelecer a relação entre o processo: variável independente, e o produto: variável dependente (Fig. 1).

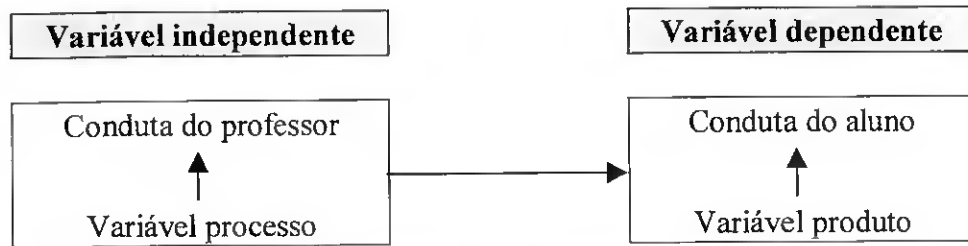


Fig. 1 – Relação entre variáveis (Pacheco, 1995)

Firma-se, assim, uma correlação directa e linear entre os comportamentos do professor e os resultados dos alunos (Marcelo, 1987; Pacheco, 1995; Januário, 1996; Amado, 2000). É nesta “correlação directa e linear” que algumas críticas foram e têm sido levantadas, pois é difícil apreender a diversidade de situações de uma aula só através da manipulação de uma variável (ou muito poucas), pressupondo que se pode manter as outras constantes (Lopes, 2001). Na continuação, Erickson (1986: 133) refere que uma das principais críticas que se pode colocar é o de que esta investigação “procede de uma noção inadequada de interacção, mais de uma influência causal como fenómeno condutual do que de um intercâmbio recíproco de acção significativa fenomenologicamente”.

Apesar destas e de outras críticas, a presente linha de investigação teve o mérito, para além de outros, de dar a conhecer alguns factores de intervenção do professor e dos alunos que mais se relacionam com o êxito das aprendizagens (Shulman, 1986), possibilitando representar o ensino eficaz como “aquele que cria as condições que permitem maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos” (Onofre, 2000: 32).

É inequívoco o contributo desta linha de investigação para a caracterização do “ensino eficaz”, sendo referenciado por inúmeros autores como uma das linhas mais produtivas no campo educacional, não só pelo contributo dado para aumentar o nosso conhecimento sobre a Pedagogia e a Didáctica (Januário, 1996), mas também pelo desenvolvimento de metodologias de investigação mais sofisticadas que têm permitido analisar de forma mais profunda diferentes variáveis que enformam a enorme complexidade das salas de aula (Shulman, 1986).

Para melhor compreender o processo de ensino e garantir a sua eficácia, vários modelos emergiram, sendo hoje ainda referências para a actual investigação. Um desses modelos, “centrado no processo interactivo de ensino na sala de aula” (Januário, 1996), foi o modelo de Dunkin & Biddle (1974), que teve o mérito de realçar a relação entre as variáveis de processo (comportamentos de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos) e as variáveis de produto (efeitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos).

Um dos pontos relevantes do Paradigma “Processo-Produto” foi o programa de estudo BTES (Beginning Teacher Evaluation Study) (Shulman, 1986; Carreiro da Costa, 1988; Onofre, 2000). Segundo Onofre (2000: 11), o programa BTES desenvolveu-se em três fases, de onde se conseguiu “compilar evidências sobre os comportamentos mais associados ao sucesso do ensino; caracterizar as actividades das aulas dos professores mais e menos eficazes e particularizar a relação entre o comportamento de ensino, as características das tarefas e os resultados de aprendizagem dos alunos”.

Este programa contribuiu para a evolução do conceito de “ensino dirigido” (*direct instruction*) (Housner, 1990, *apud* Onofre, 2000), de várias maneiras: a) Os resultados indicam uma focalização do conteúdo com uma forte implicação por parte do aluno e um nível de êxito elevado nas tarefas, capaz de produzir ganhos de resultados, neste último; b) Os resultados também mostram que os professores eficazes podem abordar os conteúdos de forma exigente, sem deixar de criar um ambiente cordial e favorável para os alunos (Piéron, 1999).

Um dos mais importantes resultados deste programa foi a determinação do Tempo Potencial de Aprendizagem (*Academic Learning Time – ALT*) como um indicador de sucesso na aprendizagem, por parte do aluno (Shulman, 1986; Carreiro da Costa, 1988; Onofre, 1991, 2000). Segundo Januário (1996), o *ALT* define-se como a quantidade de tempo que um aluno passa envolvido numa tarefa com elevado índice de sucesso, integrando o seu conceito, quatro variáveis nucleares: 1) o tempo proporcionado pelo professor para a aprendizagem de uma tarefa específica – *allocated time*; 2) a percentagem de tempo que os alunos realmente despendem em tarefas-critério – *engaged time*; 3) o grau de pertinência da tarefa relativamente aos objectivos de aprendizagem – *task relevance*; 4) a percentagem de sucesso na tarefa (80%) – *sucess rate*.

Esta fase dos estudos Processo-Produto teve o condão de, pela primeira vez, desviar o seu enfoque do professor para o aluno ou, pelo menos, para o comportamento deste aquando da realização de tarefas. Concebeu-se que não são os comportamentos do professor os únicos factores responsáveis pelos resultados dos alunos, mas também o “empenho” e a “atenção” destes nas tarefas, que funcionam como mediadores entre o ensino e o produto das suas aprendizagens.

O exemplo de evolução desta linha de estudos consegue diluir as considerações mais críticas que se tecem e que foram abordadas anteriormente, não deixando também de ser uma primeira “entrada” ao programa de estudo dos processos mediadores do aluno (Wittrock, 1986). A este respeito Shulman (1986) não deixa de notar a proximidade entre este programa e o *ALT*, revelando a sua intimidade com os estudos *Processo Produto*, e com outros programas de investigação subsequentes:

“We shall see that this research program compromises the potential bridge between the traditional quantitative psychological perspectives of the process-product and ALT approaches and the predominantly qualitative strategies of classroom ecology research (...)” (p. 16).

Ao nível da investigação sobre a eficácia do ensino em **Educação Física**, vários têm sido os esforços realizados a este nível, e tal como para o ensino em geral, também aqui o Tempo Potencial de Aprendizagem (*ALT-PE* ou *Academic Learning Time in Physical Education*) foi considerado como um forte indicador para o sucesso pedagógico, sendo que o empenhamento motor é, de todos os factores, aquele que apresenta um impacto efectivo sobre os progressos na aprendizagem (Carreiro da Costa, 1988, 1995; Piéron, 1999).

A este respeito Siedentop (1998 [1991]) distingue dois tipos de empenho ou trabalho motor, referindo que a diferença entre esses dois tipos é crucial para a aprendizagem. Por um lado, o Tempo de Empenhamento ou Tempo Activo, isto é, os momentos em que o aluno está fisicamente activo durante as actividades de aprendizagem, pouco importando a qualidade das suas respostas. Por outro lado, o Empenhamento Motor Produtivo ou Tempo de Aprendizagem Motora, que deriva do tempo em que o aluno está empenhado nas actividades directamente relacionadas com os objectivos de aprendizagem e supera a sua tarefa. Este último índice está, segundo o autor, fortemente relacionado com as aquisições de aprendizagem.

Mediante a análise de vários estudos e dos seus resultados, na área da Educação Física, é possível identificar quatro elementos, que parecem desempenhar um papel vital para a consecução da maioria dos objectivos, tratando-se de variáveis que podem favorecer o ensino e que podem contribuir para o êxito pedagógico: - O tempo de empenhamento motor; - Uma informação frequente e de qualidade sobre as prestações do aluno; - A criação de um clima positivo na aula; - A organização do trabalho na aula (Piéron, 1999).

Também Siedentop (1983, *apud* Onofre, 1991) sintetiza as componentes da eficácia no ensino, em cinco factores:

- 1) Uma percentagem elevada de tempo consagrado aos conteúdos de aprendizagem;
- 2) Taxas elevadas de comportamentos na tarefa por parte dos alunos;
- 3) Conteúdos programáticos ajustados às capacidades dos alunos, promovendo assim uma aprendizagem orientada para o sucesso;
- 4) O desenvolvimento de um clima de aula positivo;
- 5) O desenvolvimento de uma organização que contribua para uma taxa elevada de empenhamento dos alunos, sem prejudicar o clima de aula.

O mesmo autor propõe um conjunto de procedimentos técnicos de intervenção pedagógica e cuja utilização concorre directamente para a eficácia no ensino. Segundo o mesmo, os procedimentos utilizados na fase interactiva do ensino podem ser agrupados em “...quatro dimensões ou conjuntos de medidas para uma intervenção pedagógica de sucesso: Instrução, Organização, Disciplina e Clima Relacional.” (Onofre, 1995: 80), caracterizadas do seguinte modo:

“No primeiro grupo – *Dimensão Instrução* – incluímos as medidas que contribuem para melhorar a qualidade da *introdução, avaliação geral das actividades de aprendizagem* e do *acompanhamento das actividades de aprendizagem* junto dos alunos. No segundo grupo – *Dimensão Organização* – reportar-nos-emos às medidas que contribuem para a melhoria da qualidade da *gestão do tempo, gestão dos espaços e materiais e gestão da turma* (formação e movimentação dos grupos de alunos nas sessões de trabalho). No terceiro grupo de medidas – *Dimensão Disciplina* – referimo-nos aquelas que concorrem para a *promoção e/ou controlo* do comportamento dos alunos de acordo com as regras de funcionamento da aula. Finalmente, no último grupo de medidas – *Dimensão Clima Relacional* – integramos as que se destinam a promover uma relação positiva dos *alunos entre si, do professor com cada um dos alunos* e dos *alunos com as actividades de aprendizagem*.” (Onofre, 1995: 80)

1.3. A ÁREA DE ESTUDO DO “PENSAMENTO DO PROFESSOR”

1.3.1. EVOLUÇÃO E PRESSUPOSTOS

Como já foi referido, no sentido de se visar o complemento às indicações da investigação “Processo-Produto”², alguns autores introduziram mais dois grupos de factores em relação ao modelo de Dunkin e Biddle: o tratamento da informação pelo professor e o tratamento da informação pelo aluno, designando esta abordagem por paradigma dos processos mediadores (Doyle, 1977).

Em 1968, com a publicação de *Life in Classrooms*, Jackson deixa em aberto uma nova entrada na investigação didáctica, que mais tarde viria a ser designada por “paradigma mediacional centrado no professor”, também conhecida por “Pensamento do Professor” (Clark & Peterson, 1986; Calderhead, 1996; Onofre, 2000). O seu contributo para a investigação educativa revela-se quer no olhar mais atento para o lado “oculto” do ensino e para a necessidade de se estudar o pensamento do professor, quer na análise da vida da aula, não deixando de parte a opinião dos alunos e a atitude do professor (Pacheco, 1995). Outro aspecto importante do “legado” do trabalho de Jackson foi a introdução da distinção entre os conceitos de ensino pré-activo e ensino interactivo.

Em 1974, o *National Institute of Education* realizou um ciclo de conferências sobre a investigação no ensino. Este evento assumiu-se como impulsionador formal dos estudos na área do “pensamento do professor” pois dele constava um painel de trabalho intitulado *Teaching as Clinical Information Processing*, que veio salientar a necessidade de se estudar os processos psicológicos mediante os quais os professores percebem e situam as suas responsabilidades e situações profissionais, aproximando a profissão docente às dos médicos, advogados e arquitectos (Clark & Peterson, 1986), suscitando a necessidade de observar a actividade do professor “como uma intervenção que está para além da aplicação alienada de um conjunto de prescrições técnicas determinadas externamente.” (Onofre, 2000: 91).

² O debate aqui é um pouco polémico, pois se para alguns trata-se de complementar a investigação “Processo-Produto”, para outros trata-se de suprir algumas das suas limitações, pois de facto são várias as referências que se fazem neste sentido. A nossa posição é a de que a “coexistência” é possível e necessária, pois as diferentes linhas de investigação não são excluentes, podendo, segundo afirma Pacheco (1995: 44) “... utilizar-se de acordo com uma grande conversação metodológica para estudar os fenómenos educativos na sua individualidade e complexidade própria.” A nossa posição é assim, aliada da complementaridade!

Na realidade, a necessidade de ter em conta a subjectividade dos actores, no momento do ensino, deu origem a modelos interpretativos que incluem a variável mediadora do professor (e do aluno) como principais responsáveis dos efeitos reais da vida na aula, dando relevo aos processos cognitivos dos intervenientes e ao seu “senso comum” (Amado, 2000). Segundo o mesmo, o desenvolvimento de metodologias de análise qualitativa que permitissem identificar o sentido que os actores dão às situações, passou a ganhar um importante relevo.

“Em termos epistemológicos, passa a conferir-se uma grande importância aos *pontos de vista* de ambos os lados, procurando determinar como uns e outros *definem as situações*, e como estas definições determinam ou condicionam os comportamentos.” (Amado, 2000: 26).

O “Paradigma do Pensamento do Professor” parte do pressuposto que o professor é uma pessoa que raciocina e toma decisões, isto é, um sujeito reflexivo, que emite juízos e que é portador de crenças que guiam a sua actividade profissional (Clark & Peterson, 1986). Concebe-se assim o professor como um agente activo, cujos pensamentos influenciam e determinam a sua conduta (Marcelo, 1987).

Na sequência da análise a alguns pressupostos do “paradigma do pensamento do professor”, Zabalza (1994) acentua duas ideias fundamentais: - em primeiro lugar, entende os professores como *profissionais racionais*, já que, o professor pensa, isto é, não é um autómato, nem um prático em termos absolutos e tal como outros profissionais emite juízos e toma decisões num contexto complexo e incerto; - em segundo lugar *a actuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas, etc.)*, pois as actuações do professor, incluindo as rotinas, produzem-se e participam de um contexto intencional e orientado cognitivamente, tanto que, e citando Lowyck (1986), “(...) o ensino é um fenómeno complexo e dinâmico que se produz dentro de uma situação caracterizada pela sua estrutura intencional: é uma actividade complexa, conscientemente concebida, que pressupõe a formulação de intenções num quadro particular de referência.” (p. 33).

A estes pressupostos, acrescenta-se um último indicado por Pacheco (1995), que entende o *professor como um profissional reflexivo e construtivo*, dado que, “Por um lado constrói de forma progressiva o conhecimento no decurso da sua acção profissional (...); por outro, constrói continuamente esse conhecimento colocando em prática a sua própria teoria pessoal do mundo.” (p. 60).

Em suma, este programa de investigação preocupa-se, essencialmente, com as crenças e os processos cognitivos de tomada de decisões e de processamento de informação – com o objectivo de compreender o “porquê” de determinados comportamentos de ensino e explicar o “como” do ensino (Carreiro da Costa, 1996).

1.3.2. ALGUMAS SISTEMATIZAÇÕES DO “PENSAMENTO DO PROFESSOR”

Clark & Peterson (1986), numa bem conhecida revisão bibliográfica que realizaram, procuraram ajudar a compreender as linhas de estudo que estão subjacentes ao paradigma em causa. Com o seu “Modelo do Pensamento e Acção do Professor” (Fig. 2), conseguem relacionar os contributos dados pelos estudos do paradigma processo-produto”, com os contributos dados pela investigação sobre o pensamento do professor. Procurando marcar que o ensino é antes mais acção, integram os comportamentos observáveis e os efeitos visíveis decorrentes do processo de ensino/aprendizagem.

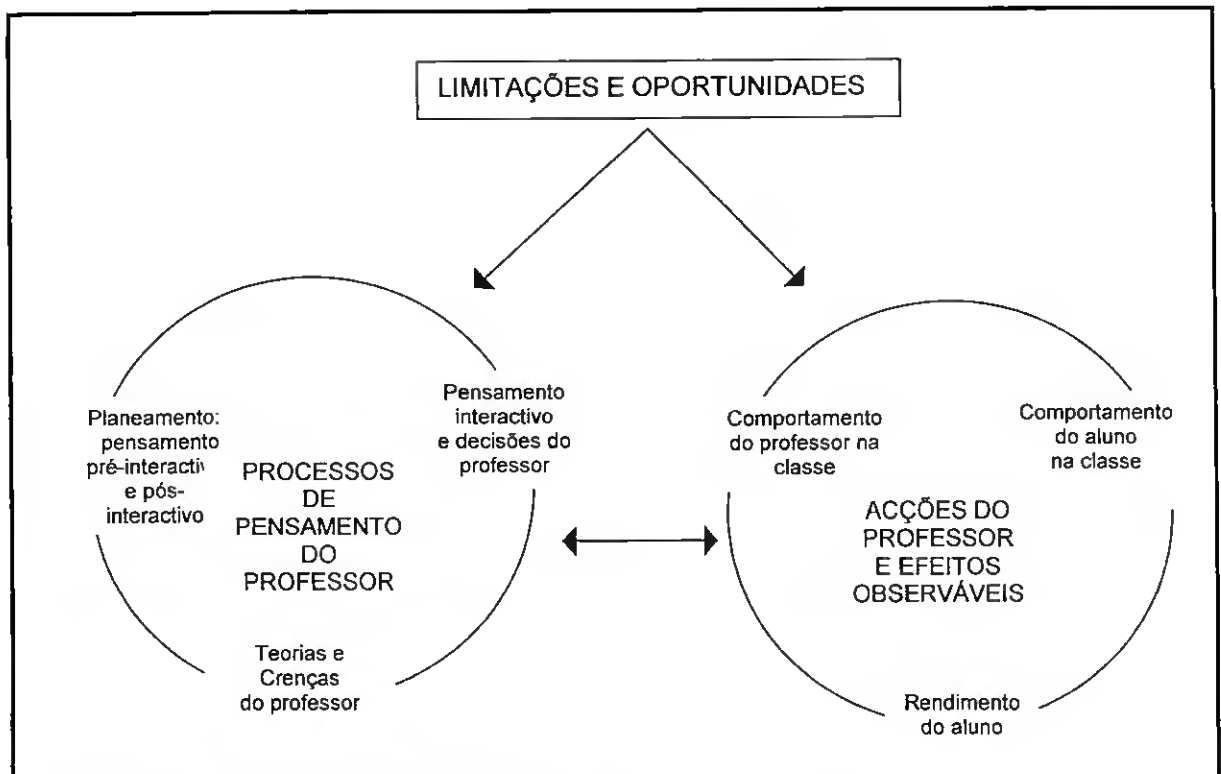


Fig. 2 – Modelo de pensamento e acção do professor (Clark & Peterson, 1986)

Neste modelo que diz respeito aos processos de pensamento do professor, são três as grandes categorias ou dimensões de análise levadas em consideração (Clark & Peterson, 1986; Marcelo, 1987):

- A) *O planeamento do professor*, onde incluem os estudos sobre os processos de decisão pré e pós interactivos, portanto as decisões de preparação e avaliação da intervenção pedagógica e do processo ensino/aprendizagem.
- B) *Os estudos sobre os pensamentos e decisões interactivas*, decorrentes da interacção na sala de aula, declarando-se como os processos mentais que estão na base das decisões imediatas, solicitadas pelas situações pedagógicas concretas.
- C) *As teorias implícitas, concepções e crenças* dos professores que estes transportam para a actividade docente, representando os argumentos e as convicções que possuem, assim como as imagens e os valores que transportam para essa actividade docente. Esta tendência de estudo tem por suporte justificativo a ideia de que o conhecimento que alimenta o processo de decisão da intervenção do professor está organizado por estruturas cognitivas esquemáticas, associadas às crenças ou teorias sobre o seu mundo profissional.

Zabalza (1994: 35) elabora uma estruturação conceptual para o paradigma, que se descreve como sendo composta por: a) duas grandes dimensões da acção do professor (o modelo de processamento da informação e, o modelo de tomada de decisões); b) três momentos da actuação do professor (os processos de planificação ou ensino pré-activo, o ensino interactivo e, o ensino pós-activo); e c) vários espaços ou campos do universo cognitivo do professor (crenças, juízos, teorias implícitas, perspectivas, etc.)

Relativamente ao modelo de Clark & Peterson (1986), as diferenças colocam-se apenas na inclusão das “dimensões da acção do professor”. Este é aliás um parâmetro similar ao proposto por Joyce (1980, *apud* Pacheco, 1996) quando propõe um modelo para a caracterização da actuação prática do professor em situação interactiva, abordando a questão numa dupla vertente, precisamente, o processamento de informação e a tomada de decisões. Joyce parte da ideia que a acção do professor “se constrói na auto-análise que faz relativamente aos fluxos informativos que se produzem na dinâmica do processo comunicativo que decorre na aula, envolvendo o aluno e a actividade didáctica.” (p. 121). Por sua vez estes “fluxos informativos” (ou fluxos de sinais ou indicadores), que se

entendem como estímulos que o professor recolhe na aula através de percepções e interpretações, surgem em três dimensões: fluxo de actividades, sistema social da turma e dinâmica da instrução. Pacheco (1995) acrescenta também que a complexidade das tarefas em que o professor está envolvido, obriga-o a processar a informação e a tomar decisões, tornando-o num profissional activo, não deixando, no entanto, de considerar que estas duas dimensões constituem duas fases de um mesmo processo.

Uma nova sistematização do estudo do Pensamento do Professor foi elaborada por Onofre (2000) e que se consubstancia em duas grandes vertentes: por um lado uma vertente dedicada ao **Conteúdo e Forma do Processo Decisório**, e uma outra às **Crenças e Teorias Implícitas, e Conhecimento do Professor** (como contexto psicológico do processo decisório) (fig. 3).

Relativamente à primeira vertente de análise assinalada, Onofre (2000) entende como *conteúdo do processo decisório* os assuntos considerados nas decisões do professor, por outras palavras, em que é que pensam os professores quando decidem; no que diz respeito à *forma do processo decisório*, este aspecto pode ser visualizado a partir de dois níveis: um primeiro nível que diz respeito às características gerais das decisões, e um outro que diz respeito aos processos ou modelos que descrevem o modo como os professores tomam as decisões.

Ainda na vertente do conteúdo e forma do processo decisório, Onofre enquadra três dimensões de análise que ajudam a compreender esse mesmo processo, a constar: o **Pensamento Pré e Pós-Interactivo**, o **Pensamento Interactivo**, e os **Problemas e Preocupações Práticas**. Enquanto as duas primeiras dimensões surgem essencialmente como os momentos em que as decisões são tomadas, a terceira é apresentada como um importante contributo ao estudo do conteúdo do processo decisório dos professores como *focos da decisão do professor*.

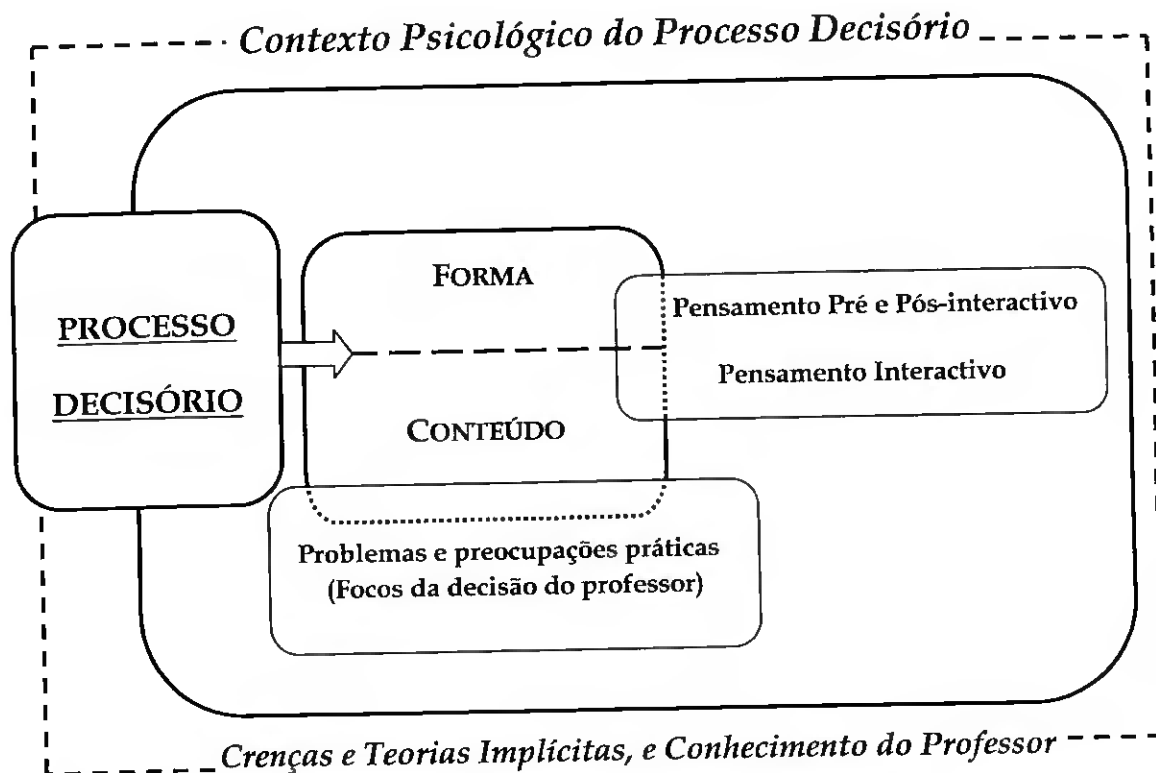


Fig. 3 – Conceptualização dos processos de pensamento/acção do professor (adaptado de Onofre, 2000)

1.3.3. PRINCIPAIS RESULTADOS NA ÁREA DE ESTUDOS DO “PENSAMENTO DO PROFESSOR”

De uma forma breve e sumária, sistematizaremos alguns dos principais resultados encontrados nas três dimensões de análise referidas.

No campo do **planeamento do professor** (*teacher planning*), também conhecido pelo estudo das **decisões pré-interactivas e pós-interactivas** (Clark & Peterson, 1986; Marcelo, 1987; Calderhead, 1996), socorremo-nos de uma síntese de resultados elaborada por Onofre (2000: 105). Este autor, da abordagem que realiza sobre vários estudos, chega a um conjunto de cinco ilações: **1ª)** É aceite a semelhança de forma e a complementaridade das decisões pré e pós-interactivas, na sua ajuda às tarefas de planeamento; **2ª)** Uma grande parte dos professores dedica pouco, ou mesmo nenhum tempo à actividade de planeamento (em especial no caso da Educação Física), fazendo-o apenas de uma maneira informal e com um objectivo primordial: o do controlo da ordem na aula e o da sua segurança pessoal (sendo a forma de registo, segundo o autor, mental); **3ª)** A actividade de planeamento assume uma lógica pessoal, já que em grande parte depende das crenças e do conhecimento

do professor; 4ª) A actividade de planeamento depende da experiência do professor, o que se verifica na maior quantidade de informação, realismo e flexibilidade com que os professores peritos planeiam; 5ª) O planeamento tem uma grande importância na actividade de ensino, mais precisamente ao nível das oportunidades de prática criadas.

O domínio da categoria dos **pensamentos e decisões interactivas**, abarca os processos de pensamento ao nível do processamento da informação, alternativas ou deliberações tomadas durante a aula, no sentido de se implementar uma acção. A investigação nesta área “centrou-se primeiro na identificação e caracterização das decisões interactivas, através da diferenciação entre pensamentos interactivos e não-interactivos. Num segundo momento investigou-se as relações entre o perfil de decisões interactivas e o comportamento de ensino ou os resultados dos alunos.” (Januário, 1996: 45).

Da análise realizada por Clark & Peterson (1986) sobre os estudos neste domínio, pode concluir-se que: - uma percentagem pequena de informações dos professores sobre os seus pensamentos refere-se a objectivos; - uma pequena percentagem de declarações dos professores acerca dos seus pensamentos interactivos refere-se ao conteúdo das disciplinas; - uma percentagem bastante elevada de informações dos professores relaciona-se com o processo didáctico, incluindo estratégias; - a maior percentagem das informações dos professores em relação aos seus pensamentos interactivos refere-se aos alunos.

Numa revisão mais recente sobre o processo de decisão interactivo, Onofre (2000) conduz-nos a algumas ideias que sintetizam os estudos levados a cabo neste domínio: 1ª) Nesta fase (de interacção em ambiente de aula), devido à pressão temporal e pública que o professor está sujeito e de modo a evitar perturbações na aula, é notada uma ausência de tomada de decisões (ou de decisões imediatas); 2ª) É reconhecida a importância que as rotinas³ e as imagens pré-estabelecidas assumem para o professor, dado que em muitos casos essas mesmas rotinas são mantidas aquando do processo de tomada de decisões. Este facto pode ter várias justificações para o autor: a crença na eficácia e a familiaridade com essas rotinas, a falta de outras soluções, a escolha de não se alterar um percurso já pré-definido para a aula; 3ª) Os antecedentes das decisões interactivas, ainda que na maior parte das vezes aliadas à participação e motivação dos alunos, também encontram no envolvimento da aula, na adequação de estratégias e procedimentos de ensino adoptados,

³ Segundo Zabalza (1994: 48), “o processamento dos estímulos que o professor recolhe da aula faz-se através de uma série de circuitos assentes no procedimento habitual do professor, as rotinas”.

uma referência plausível para o seu enquadramento; 4º) Uma outra ideia reporta-se à importância desempenhada pela experiência interactiva no conhecimento do professor, com base na reconstrução ou substituição das rotinas ou imagens; 5ª) É evidente que as decisões interactivas influenciam a qualidade da gestão da aula. Nesta óptica salienta-se a maior qualidade de decisão do professor experiente, pois tomam menos decisões interactivas, e, quando o fazem, optam por pequenos ajustamentos e são capazes de antecipar os problemas da aula, desenvolvendo para tal, estratégias de prevenção; 6ª) O pensamento interactivo do professor foca-se sobretudo nos procedimentos de instrução e gestão da aula.

A terceira tendência dos estudos do “pensamento do professor”, **teorias implícitas, concepções e crenças dos professores**, compreende-se pela necessidade de se entender o contexto psicológico que enforma o pensamento dos professores, tanto nas fases pré e pós-interactivas como interactivas (Clark & Peterson, 1986). Constata-se de facto, que as decisões que o professor toma em situação de interacção pedagógica estejam associadas às suas crenças e teorias. Segundo os mesmos autores, a forma como o professor processa a informação e toma decisões é um reflexo do que sabe e conhece, devendo os resultados sobre o planeamento do professor e pensamento interactivo ser entendidos à luz das suas relações com contexto psicológico em que o professor planeia e decide:

“For an individual teacher, this psychological context is thought to be composed of a mixture of only partially articulated theories, beliefs, and values about his or her role and about the dynamics of teaching and learning. The purpose of research on teachers’ implicit theories is to make explicit and visible the frames of reference through which individual teachers perceive and process information.” (Clark & Peterson, 1986: 287).

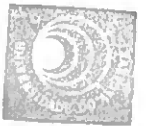
Nesta ordem de ideias, a forma como cada professor encara uma situação educativa e didáctica depende muito da sua individualidade psicológica, a partir da qual a interpreta e lhe atribui significados, e dos momentos de decisão em que se enquadra (Pacheco, 1995: 51).

Uma constatação aceite neste domínio particular do estudo dos processos de pensamento do professor, é a dificuldade com que se debate a investigação para chegar a um consenso terminológico e por conseguinte a produção de generalizações em torno dos diferentes pontos de estudo também tem sido problemático. Clark & Peterson (1986) já fazem alusão a este facto. Da mesma forma, Januário (1996: 30) indica que várias linhas de investigação (quanto ao tipo e direcção) têm surgido nesta área, salientando, para mais, a falta de um

quadro teórico que organize os vários tipos de actividades cognitivas (dá como exemplos: o conhecimento didáctico sobre o conteúdo de ensino, as preocupações práticas, as expectativas, as representações e as imagens, as atribuições causais sobre o sucesso escolar, as crenças e os valores educativos, os princípios e os esquemas de acção, os dilemas, as metáforas, os sentimentos sobre a função docente e o auto-conceito, a percepção do clima organizacional de escola, etc.).

Veja-se também o vasto território semântico encontrado por Zabalza (1994), ao analisar os diferentes termos ou conceitos que os diversos autores atribuem para se referirem ao universo do pensamento dos professores: construtos pessoais, perspectivas, crenças, princípios educativos, concepções, paradigmas pessoais, teorias de acção, conhecimento prático, epistemologias, etc. A terminologia com que Marcelo (1987: 107) se refere a esta área de estudos do pensamento do professor também revela a dificuldade que permita um consenso: “Crenças, Princípios, Construtos Pessoais e Conhecimento Prático do Professor”. Onofre (2000: 123), que neste particular, apelida esta área como “**Contexto psicológico do Processo Decisório: Crenças e Teorias Implícitas, e Conhecimento do Professor**”, não deixa de abordar esta dificuldade, apoiando-se em Pajares (1992) e Clandinin & Connelly (1987):

“Dadas as diferentes origens teóricas dos estudos realizados neste domínio, o seu campo conceptual revela-se polissémico, caracterizando-se pela análise dos mesmos conceitos nomeados por termos distintos e de conceitos distintos nomeados pelos mesmos termos.”



Apesar de alguma dificuldade para realizar uma síntese de resultados, devido precisamente às diversas orientações conceptuais que enformam esta área de estudos, Onofre constrói um conjunto de evidências sobre as Crenças e Conhecimento dos Professores, organizando esses resultados em torno de quatro temáticas:

- 1) Crenças Associadas ao Sucesso;
- 2) Crenças sobre o Currículo e os Programas;
- 3) Crenças sobre o Ensino e Conhecimento Pedagógico;
- 4) Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

Destacamos aqui algumas das principais ilações, sintetizadas pelo autor, a partir da análise dos vários estudos existentes nesta área:

- Parece não existir um perfil atribucional comum entre os professores. No entanto, no ensino da **Educação Física** e no que diz respeito aos professores não peritos, parece existir uma tendência para imputar as causas de insucesso na aprendizagem, aos alunos.
- As percepções sobre o sucesso e insucesso situam-se especialmente nos alunos, ao nível do grau de concretização das aprendizagens e da sua participação nas aulas (perspectiva ocupacional), com especial destaque para esta última.
- Os professores conhecem os programas, reconhecem a sua oportunidade, mas referem a sua desadequação à realidade dos seus contextos de intervenção.
- As orientações de ensino dos professores assumem uma dimensão pessoal, que pode ser representada por princípios, muitas vezes contraditórios.
- Alguns casos confirmam a relação de coerência entre as orientações e as práticas de ensino, que parece depender da experiência dos professores e do contexto, não deixando de ser este, um tema controverso.
- Ao contrário das crenças, as concepções reflectem uma maior coerência com as práticas dos professores (especialmente a procedimentos adoptados nas dimensões de instrução e organização).
- O conhecimento pedagógico assume uma importante expressão pessoal. Também o conhecimento pedagógico do conteúdo é um dos elementos do conhecimento do professor, mais valorizado pelos investigadores e professores.
- Existe uma relação de dependência entre o conhecimento pedagógico do conteúdo e a experiência dos professores, dado que os professores principiantes apresentam compreensões ou reacções inapropriadas face à forma como os alunos aprendem.

Rodrigues (1997), numa análise a vários estudos, elabora também um conjunto de conclusões relativo à área das Teorias Implícitas, Concepções e Crenças dos Professores, destacando também alguns resultados no campo do ensino em Educação Física:

- As convicções que os professores manifestam, influenciam o seu processo de ensino, mesmo que não se verifique uma correspondência directa entre concepções e práticas.

- Os professores têm tendência para atribuir um resultado esperado (um sucesso, mais propriamente) a factores estáveis, como o nível de habilidade. Por outro lado, os professores atribuem os resultados inesperados (um resultado bem sucedido por parte de um aluno “fraco”, por exemplo) a factores instáveis, como a sorte.
- São vários os estudos que demonstram a existência de uma consistência considerável entre as crenças e orientações educativas e as decisões e procedimentos didácticos.
- Os professores regem as suas actuações por princípios. Por seu turno, todos os princípios que parecem orientar as decisões interactivas, relacionam-se com as características dos alunos.
- As preocupações dos professores de Educação Física, relativamente às aulas, tendem a centralizar-se sobre factores que têm a ver com o controlo e a organização da aula.
- Os professores de Educação Física parecem assumir como principais indicadores de sucesso/insucesso da actividade pedagógica, as características de participação dos alunos, mesmo que não se sintam responsabilizados pela promoção da participação destes nessas actividades.
- Quanto à percepção sobre as finalidades que envolvem a disciplina de Educação Física, nota-se alguma falta de coesão entre as perspectivas, verificando-se, no entanto, que a promoção de aprendizagens não é tida como um objectivo principal em Educação Física.

Relativamente ao aspecto às Crenças Associadas ao Sucesso há uma orientação de estudos que nos interessa e que diz respeito às Atribuições sobre o Sucesso nas Aprendizagens (Onofre, 2000) e da qual já fizemos referência a alguns resultados. Mas convém aprofundar um pouco mais esta área, especialmente naquilo que diz respeito a alguns estudos realizados no campo do ensino em **Educação Física**.

No que concerne às explicações causa-efeito que os professores utilizam para clarificar e interpretar as relações complexas que caracterizam as situações educativas, os estudos têm dado privilégio à análise dos factores com que os professores explicam as razões do sucesso e insucesso dos alunos (Clark & Peterson, 1986; Calderhead, 1996). Tendo como base a Teoria da Atribuição Causal, Clark & Peterson (1986) identificam, a partir dos estudos sobre o *locus* de causalidade atribuídos, dois perfis atribucionais: atribuições de “auto-valorização” (*ego-enhancing*) e atribuições “sobre-defensivas” (*counter defensive*). Na

primeira, o professor atribui a si próprio, as causas do sucesso dos alunos e a causas externas as razões do insucesso. Na segunda, os professores atribuem a si próprios as causas dos insucessos dos alunos. Os estudos visados pelos autores têm, nos seus resultados, marcado a existência dos dois perfis entre os professores.

No âmbito do ensino em Educação Física, o estudo realizado por Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre & Diniz (1992) sobre representações de sucesso e insucesso profissional em professores de Educação Física, revela que no aspecto dos factores que contribuem para o sucesso/insucesso da aprendizagem dos alunos, os professores enquadram-se no perfil atribucional de “auto-valorização”, revendo-se como os principais causadores do sucesso dos alunos e remetendo para factores externos (nomeadamente os alunos) a responsabilidade para o insucesso dos alunos.

Já Placek (1983, *apud* Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre & Diniz, 1992) tinha obtido resultados semelhantes, sustentando a ideia de que a atribuição causal externa seria utilizada pelos professores na explicação das razões dos insucessos de aprendizagem dos alunos. Quando se referiam os factores de insucesso, a autora concluiu que 65% dos professores referiam variáveis exteriores à sua capacidade de controlo. A mesma autora observou que os professores mais preocupados com a ordem na aula eram aqueles que assumiam um perfil atribucional externo sobre as causas da aprendizagem dos alunos.

Estes resultados não parecem no entanto assumir um carácter linear e definitivo, pois outros estudos têm assinalado algumas diferenças, nomeadamente um estudo de Schempp, Fisher, Tan & Manross (1995, *apud* Onofre, 2000), onde compararam professores-estudantes e professores peritos. Enquanto os primeiros atribuíam as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos a factores sociais (pais, televisão, computador), os professores peritos associavam essas dificuldades a elementos sob o seu controlo (como a estrutura e organização das aulas).

Numa aproximação aos estudos de **situações problemáticas de aula** e de **incidentes-críticos** no ensino em Educação Física, que nos interessa especialmente, alguns resultados sobre atribuições causais são igualmente de realçar. Assim, Onofre e Fialho (1995), num estudo com professores-estagiários, observaram que estes atribuíam a factores externos (com destaque para os alunos), as causas das situações problemáticas que ocorriam nas aulas (problemas de disciplina).

Fernández-Balboa (1991) também com uma amostra de alunos de um curso de formação inicial de Educação Física, verificou que, perante situações problemáticas de disciplina, a maior parte (92%) dos estudantes referia que pouco ou nada poderia fazer para evitar os comportamentos de indisciplina dos alunos, atribuindo a estes a causa para essas ocorrências.

As atribuições causais dos professores quando inquiridos sobre as situações problemáticas da aula são relevantes para o presente estudo, contribuindo para o “despoletar do problema” (cf. 1.3.5). Tanto mais que as conclusões nesta área parecem-nos difusas e para além disso os estudos não são abundantes, especialmente na área de ensino da Educação Física.

1.3.4. PROBLEMAS E PREOCUPAÇÕES PRÁTICAS COMO FOCOS DE DECISÃO DO PROFESSOR

Pacheco (1995:55), que designa as situações problemáticas dos professores por dilemas, entende que: “Um dilema define-se por uma situação problemática que os professores enfrentam quer ao nível do pensamento, quer ao nível da prática, no decurso da actividade profissional, surgindo como um ponto de tensão que o professor resolve e a partir do qual toma decisões(...)”.

Onofre (2000) corrobora esta ideia, entendendo os problemas e as preocupações práticas como “**Focos da Decisão do Professor**” (p. 117), reforçando que os estudos que vêm analisando os **problemas e preocupações** dos professores permitem complementar a informação sobre o conteúdo do processo de tomada de decisão:

“Observámos (...) que os professores tendem a preparar-se e intervir na aula em função de um quadro de referências, nem sempre objectivo, que é constituído por imagens que representam os modos de acção com os quais estão mais familiarizados e se sentem mais à vontade. Estas imagens, muitas vezes assumidas sob a forma de rotinas, constituem as memórias de sucesso dos professores na resolução de problemas que encontraram ao longo da sua actividade de ensino.” (p. 118).

Assim, estando a criação de rotinas influenciada muitas vezes por imagens que correspondem a episódios de sucesso na resolução de problemas anteriores, o autor refere que os problemas e preocupações aparecem aqui como *contraponto* a essas imagens e para o qual ainda não estão encontradas as soluções ideais, resultando em “(...) focos de concentração do seu pensamento durante a actividade de ensino.” (p. 118).

Concordamos com a argumentação dada pelo autor e tomamos como referência esta particular sistematização sobre os problemas práticos dos professores, pois como já referimos logo no início deste trabalho, o ensino acaba por ser uma actividade dilemática, já que os professores enfrentam situações didáticas com aspectos invulgares, debatendo-se com situações imprevistas e novas, interrogando-se sobre possíveis alternativas, optando por rumos de acção mais simples ou não. Como tal, tomamos o professor como um membro de um ambiente imediato que é a turma. Escudero Muñoz (1986, *apud* Pacheco, 1996: 119) lembra que “a natureza, características e coordenadas ecológicas da acção da aula constituem um ponto de referência obrigatório para toda a actuação, tomada de decisões e pensamento do professor”.

Enquadra-se perfeitamente aqui o que Jackson (1968, *apud* Zabalza, 1994) entende como a diferente “racionalidade” que subjaz à fase pré-activa e à fase interactiva do ensino. Zabalza esclarece que a fase pré-activa, ou pré-interactiva, está cheia de intencionalidade racionalmente configurada, enquanto na fase interactiva essa racionalidade do discurso decai, pois a acção do professor é mais imediata e, portanto, mais sujeita à influência de condições variáveis. Para além disso, o professor tem de responder à necessidade de construir decisões imediatas em contextos que são imprevisíveis. Desta forma, verifica-se o que pensamento e conduta ou acção, constituem estruturas independentes, mas interligadas, que se vão modificando mutuamente. Por conseguinte, o autor acrescenta que, conhecer o pensamento dos professores poderá conduzir-nos à previsão da sua conduta, não podendo no entanto predizê-la; a partir da sua conduta podemos inferir parcialmente o seu pensamento, mas não explicá-lo e possivelmente nem sequer compreendê-lo. Apoiando-se em Yinger (1986), é descrita a acção prática dos professores como um “diálogo dilemático”:

“A prática depende de uma relação dialéctica entre resolução de problemas e o contexto informativo. Ambos os processos interagem no pensamento e na acção, incorporando variações até que se consolida um modelo estável de relações.” (p. 33).

No campo do ensino em **Educação Física** alguns estudos têm sido realizados no que concerne à **caracterização dos problemas** dos professores decorrentes da prática pedagógica.

Em 1980, Telama, Lähde & Kurki utilizando a técnica de incidentes críticos, caracterizaram os problemas de professores com mais experiência, utilizando para o efeito o

método de diário de aula (*diary-type questions*) e um questionário estruturado com 137 situações problemáticas. Como aspectos mais problemáticos dos professores, os autores identificaram problemas sentidos ao nível da relação professor-aluno, do contexto (ambiente físico), problemas relacionados com alunos, organização do ensino e implementação das tarefas de rotina.

Hanke (1987), realizou um estudo, que voltaremos a abordar mais à frente (cf. 1.4.3), com 28 alunos e seus professores onde comparava as perspectivas que estes apresentavam relativamente a incidentes críticos em aulas de Educação Física. Relativamente ao pensamento dos professores sobre os incidentes críticos da aula, estes foram considerados imprevisíveis (metade das situações foram consideradas inesperadas) sendo também considerados, em grande parte das situações, como importantes ou muito importantes. De referir que os professores preferiam reagir de imediato às situações.

Piéron (1999) faz um resumo de alguns trabalhos que utilizaram a técnica dos incidentes críticos para analisar os problemas dos professores: Fishburne & Borys (1986) descrevem, com base nesta técnica, os acontecimentos característicos de um ensino eficaz, revelando entre outros aspectos, a participação, o prazer e a ausência de comportamentos conflituosos, por parte dos alunos; Placek (1983), com base nesta técnica, pediu aos professores que descrevessem um momento específico de êxito e fracasso no seu ensino, ficando demonstrado que o prazer dos alunos, a aprendizagem e a participação são as categorias identificadas como indicadores do êxito; Shempp (1985), chegou a conclusões quase idênticas em matéria de comportamentos inapropriados, realçando também que a maioria dos acontecimentos que reflectem o fracasso dependem de problemas de disciplina e organização; Placek & Dodds (1988) recolhendo incidentes críticos de aproximadamente 200 professores em formação, constataram que tanto o êxito como o fracasso se descreviam principalmente em função do aluno (50% dos elementos identificados). Curiosamente poucos elementos identificados se referiam ao êxito dos alunos, ao mesmo tempo que os elementos considerados para esse êxito diziam respeito à sua participação, prazer e bom comportamento.

Vecnam (1989, *apud* Onofre, 2000; Januário, 1996), também ele estudou os problemas dos professores (no ensino geral), elaborando uma extensa revisão de estudos dedicados à temática em causa. Verificou que é nos professores com menos experiência de ensino que surgem mais problemas associados à relação educativa, sendo a disciplina relatada como a

principal dificuldade destes professores. Quanto aos professores experientes, o foco dos problemas desvia-se um pouco da sala de aula (apesar da disciplina ser referenciada) para o estatuto profissional e social dos professores e para o enquadramento institucional da actividade docente.

Onofre (2000) acrescenta que os resultados obtidos por Veenam, têm vindo a ser confirmados no campo específico dos estudos do ensino da Educação Física, referenciando os trabalhos de Cruishank, Kennedy & Mayers (1974), Boggess, McBride & Griffey (1989) e ainda Onofre e Fialho (1995). Este último estudo, utilizando igualmente o registo de incidentes críticos, conclui que a maior parte das situações ocorria na parte fundamental da aula, no decurso de actividades que não envolviam situações de jogo, onde os intervenientes eram grupos de alunos ou um só aluno.

1.3.5. PRIMEIRA REFERÊNCIA AO “DESPOLETAR” DO PROBLEMA DE ESTUDO

Na década de 90, foram realizados em Portugal pela Unidade de Ciências da Educação da Faculdade de Motricidade Humana alguns estudos (Batalha, 1994; Dionísio, 1994; Onofre e Fialho, 1995; Onofre e Pinheiro, 1995), dentro desta linha do “Pensamento do Professor”, que tinham como objectivo caracterizar os problemas mais críticos da intervenção pedagógica em Educação Física. Estes estudos tinham como denominador comum a noção de **incidente-crítico**, já abordado no ponto anterior. A partir da determinação desses incidentes por parte dos professores de Educação Física, procurava-se caracterizar - **quais** os principais problemas da prática pedagógica sentidos pelos professores, qual o **contexto** em que esses incidentes ocorriam (intervenientes, momento da aula, tipo de organização da aula, tipo de actividade, reacção do professor, etc.) e **quais** as **razões** atribuídas pelos professores para a ocorrência dessas situações.

Para além de outras conclusões importantes, grande parte desses estudos situaram a maioria das incidentes críticos na dimensão “Disciplina”⁴, indicando que em aproximadamente 60 / 70% dos casos, os professores atribuíam as razões dos problemas a factores externos, sobretudo a factores associados aos alunos (Batalha, 1994; Dionísio, 1994; Onofre e Fialho, 1995).

⁴ Nos estudos em causa, esta dimensão era constituída por duas sub-dimensões: uma respeitante às situações de promoção da disciplina e outra referente às situações de remediação da disciplina. Ao conceito de disciplina surge sempre inerente o de indisciplina, sendo este definido pela negação ou privação do primeiro ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas (Estrela, 1994).

Os autores destes estudos partem do pressuposto que a capacidade de diagnosticar esses problemas por parte dos professores, poderia constituir uma importante entrada para o êxito do ensino (Onofre e Pinheiro, 1995), na medida em que o confronto que se estabelece entre o professor e as situações problemáticas podem resultar em formulação de alternativas válidas para a sua resolução, podendo-se constituir assim como casos de sucesso na actividade de ensino do professor. Por outro lado, a manutenção ou agravamento dos problemas da prática pedagógica são, muitas vezes o reflexo da dificuldade do professor em diagnosticar ou identificar claramente, não só *que* problemas, mas também *que causas* estão na base da ocorrência das referidas situações (Onofre e Fialho, 1995).

Acreditamos assim que, a percepção que os professores apresentam sobre os problemas com que se confrontam no dia-a-dia da sua actividade de ensino, mais especificamente no contexto *aula*, bem como a percepção que têm sobre as causas dos problemas, é um ponto nuclear na investigação do ensino. Como sabemos também que a situação de ensino em contexto interactivo, isto é em situação de aula, compreende um jogo de relações complexo com o outro actor educativo que *habita* a aula – o aluno, acreditamos também nas potencialidades que a análise das percepções que estes apresentam sobre os diferentes aspectos da aula, nomeadamente sobre as referidas situações problemáticas, e que podem contribuir igualmente para um reforço do conhecimento do ensino e da relação educativa.

Este último aspecto parece-nos particularmente importante na medida em que, como foi referido, alguns estudos referem que os professores apontam como causas para a ocorrência das situações mais problemáticas da aula, precisamente os alunos. Se os problemas surgem para os professores como focos de decisão e de concentração do professor durante a sua actividade de ensino (Onofre, 2000) e se a capacidade de diagnóstico de problemas e respectivas causas pode ser importante para o sucesso no ensino, então o conhecimento das perspectivas dos alunos serão, nesta linha de ideias, altamente proveitosas para os professores.

É neste sentido que se torna necessário analisar o que a investigação educacional tem produzido em matéria de conhecimento do aluno e do seu próprio contexto psicológico e cognitivo. Actualmente as investigações abrangidas pela designação de “pensamento do aluno” têm dado um contributo relevante para o conhecimento dos processos cognitivos postos em jogo na sala de aula.

1.4. A ÁREA DE ESTUDO DO “PENSAMENTO DO ALUNO”

1.4.1. PRESSUPOSTOS

Durante muitos anos, a investigação educacional ao não considerar como os alunos aprendem, e ao focar a sua análise somente no seu comportamento observável, acabou por não atender às actividades cognitivas dos alunos (Gonçalves, 1994). Pelo que já foi referido relativamente ao estudo da eficácia pedagógica no paradigma Processo-Produto e fazendo uma análise à literatura referente a este modelo de estudo, observamos que se acentua o papel desempenhado pelo professor, dando-lhe um destaque nuclear na investigação realizada.

Por seu turno, o aluno é considerado como um simples receptor da instrução do professor não se lhe reconhecendo o papel determinante que desempenha como sujeito activo no seu próprio processo de aprendizagem. Shulman (1986), reconhecendo o contributo dado pelo programa “processo-produto” no sentido em que este permitiu encontrar um conjunto de comportamentos de ensino do professor que se associavam ao êxito nas aprendizagens dos alunos, reconhece também algumas insuficiências no domínio específico dos factores que medeiam entre o processo e o produto final.

Como excepção ao exposto, salienta-se o caso do já anteriormente referido modelo *ALT*. As indicações indicadas por este modelo vão no sentido da optimização do tempo de ensino concedido ao aluno numa dada matéria de ensino, portanto do tempo dedicado pelo aluno a essa matéria e especialmente, do tempo de aprendizagem em que o aluno se empenha. Assim, a atenção e o empenho do aluno aparecem como factores de mediação entre o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos. Este foi um primeiro passo para o reconhecimento da necessidade de um novo paradigma de investigação que se dedicasse ao estudo dos processos mediadores.

Assim surge, neste contexto, e baseado na psicologia cognitiva, esta linha de investigação, que defende que o comportamento de ensino do professor não influencia de maneira linear nem o comportamento do aluno nem as suas aprendizagens (Wittrock, 1986). Parece-nos então credível que para se obter uma melhor compreensão de todos os aspectos que envolvem a relação educativa e o processo ensino-aprendizagem, é necessário aprofundar o nosso conhecimento sobre os processos cognitivos do aluno: este assume então, um papel activo na construção do seu processo de aprendizagem uma vez que os seus

processos de pensamento medeiam a relação entre o ensino e as suas aprendizagens (Wittrock, 1986; Lee & Solmon, 1992; Carreiro da Costa, 1996).

Para além da aprendizagem ser um processo activo, que resulta do confronto do aluno com as exigências da situação de aprendizagem e do conhecimento que o aluno possui, esta também depende do contexto social em que esse confronto se dá (Graça, 1999). Isto reporta-nos desde logo à análise do aluno e da aula a partir do prisma ecológico, que mais à frente terá o devido tratamento.

Nesta perspectiva, os processos de estudo da relação educativa devem tomar o aluno como um elemento activo e uma figura central desse contexto. Por esta razão, acredita-se que, quanto mais profundo for o conhecimento sobre os alunos, mais facilmente poderemos responder às suas expectativas, e assim criar um clima de ensino mais adequado (Leal & Carreiro da Costa, 1997). A este respeito Cohen & Manio (1981, apud Leal, 1983) refere que:

...se reconhecemos, que as expectativas e representações do professor em relação aos seus alunos, têm um efeito significativo sobre estes, então deveríamos, igualmente, considerar a hipótese inversa, ou seja, que as expectativas e representações dos alunos sobre os professores podem ter um efeito sobre o comportamento destes.

Lee & Solmon (1992) declaram que os alunos são indivíduos únicos que interagem de forma distinta durante o processo de instrução, sendo este um dos pressupostos do paradigma do pensamento dos alunos, pois apresentam noções próprias sobre a matéria de ensino, percepções sobre a sua própria competência, e experiências e conhecimentos prévios. A “bagagem” que trazem consigo fornece-lhes um instrumento a partir da qual percebem os acontecimentos da aula e as formas de interacção entre os seus elementos. Como tal, as suas percepções e acções durante o processo de ensino e aprendizagem têm um profundo efeito no seu potencial de aprendizagem.

Lee (1997), baseada nestas indicações, elabora uma interessante sistematização sobre os enfoques do estudo do pensamento e acção do aluno no domínio da Educação Física (Fig. 4) (página seguinte):

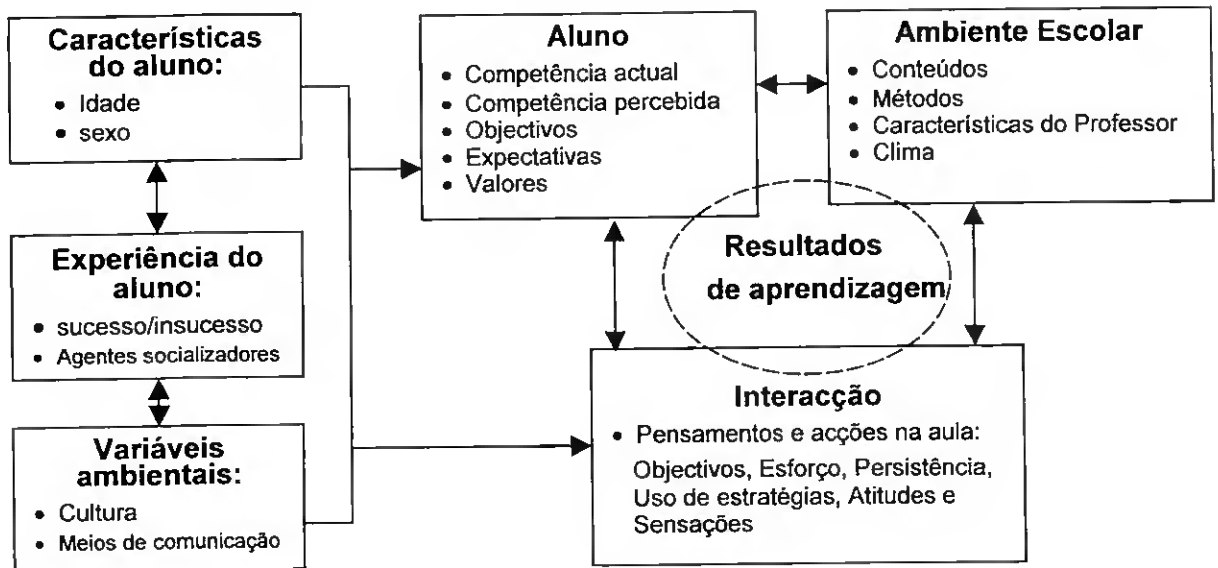


Fig. 4 – Modelo mediacional do pensamento e ação do aluno (Lee, 1997)

Segundo esta sistematização podem enunciar-se as principais preocupações que têm animado a investigação deste programa de estudo, revelando desde já algumas evidências sugeridas tanto no âmbito do ensino em geral como no da Educação Física. A autora tenta elaborar aqui um modelo de entendimento bastante global sobre as variáveis que influenciam o pensamento do aluno e o papel que a expressão desse conhecimento desempenha na Educação Física:

“Research evidence suggests student’s entry characteristics and their initial beliefs, attitudes, and values concerning school and physical education are influenced by the student’s social and cultural landscape. These variables shape student’s thoughts about what physical education is or should be, what their roles as student’s should be, how they should approach the content offered, and what their chances of success might be. Although student attributes and beliefs help shape initial acceptance of and interactions with the content and processes of instruction, there are things teachers can do to enhance the quality of student’s learning. The environment can influence student perceptions by promoting challenge, emphasizing mastery, and offering opportunities to engage in tasks that are meaningful and valued.” (Lee, 1997: 262)

1.4.2. A INVESTIGAÇÃO NA ÁREA DO “PENSAMENTO DO ALUNO”

Segue-se uma breve análise dos resultados sobre as principais variáveis de estudo que têm animado a investigação dentro desta área. As variáveis de estudo que se seguem, foram escolhidas, não só por serem as mais representativas e demonstrativas do processo de investigação que se tem vindo a efectuar (Wittrock, 1986), mas também por serem do

interesse da presente investigação, especialmente no que concerne aos pontos “Percepções Pessoais” e “Percepções sobre os Comportamentos dos Professores e Processos de Instrução”. Sempre que possível, e porque essa é uma determinante do nosso estudo, evocaremos, para além de resultados da investigação no ensino em geral, resultados na área da Educação Física.

1.4.2.1. Atenção, Motivação, Memória, Compreensão e Conhecimento

Apesar de em Portugal, Carreiro da Costa, Pereira e Diniz (2000) apresentaram um estudo sobre a **atenção** dos alunos em Educação Física, onde chegam à conclusão que esta variável não é um factor determinante no comportamento dos alunos, de uma forma geral, pode-se constatar pela literatura que a atenção influencia positivamente a aprendizagem e o rendimento académico dos alunos, tanto nas disciplinas em geral (Wittrock, 1986), como na Educação Física (Lee & Solmon, 1992). Wittrock (1986) refere até que o atraso no desenvolvimento deste processo cognitivo compromete a capacidade de aprendizagem do aluno.

Ainda no âmbito desta variável (*atenção*), Carreiro da Costa (1996) realça que uma das principais evidências obtidas a partir de estudos realizados é a de que, em ambiente natural de ensino, os alunos subestimam cerca de 50% da informação que o professor lhes dirige.

Um dos aspectos mais frequentemente estudado e que aparece positivamente relacionado com o comportamento, a aprendizagem e o ensino é a **motivação** (Leal, 1993; Pereira, 1995).

Wittrock (1986) explica que o estudo da motivação tem produzido alterações nas formas de pensar acerca da responsabilidade dos alunos para a aprendizagem, do *feedback* do professor, recompensa, reforço, e interpretações dos alunos para os sucessos e insucessos. Fazendo um resumo dos resultados neste campo, o autor refere que as atribuições acerca das causas do sucesso ou insucesso dos alunos influencia o seu interesse e persistência na aprendizagem. Para além disso, o sucesso dos alunos faz crescer a sua motivação sobretudo quando estes atribuem os resultados ao seu próprio esforço, mais do que a outros factores fora do seu controlo. Wittrock reforça ainda que o ensino exerce uma influência no rendimento do aluno, mas através da sua motivação, o que reflecte o carácter mediador que esta variável pode assumir.

No campo da actividade física, Lee & Solmon (1992) referem que os pensamentos auto-motivacionais positivos estão relacionados com atitudes positivas na aula. Piéron (1999) acrescenta que um elevado empenho motor dos alunos nas aulas de Educação Física, está directamente relacionado com factores motivacionais, e estes estão correlacionados com uma acrescida percepção de competência. Por seu turno, sabemos como o empenhamento motor é de todos os factores, aquele que apresenta um impacto efectivo sobre os progressos na aprendizagem (Carreiro da Costa, 1988, 1995; Piéron, 1999).

Memória, compreensão e conhecimento são processos cognitivos estão intimamente relacionados com a atenção. Segundo Wittrock (1986) a compreensão do aluno está associada à qualidade da prática e ao grau de consecução das aprendizagens; A memória é facilitada quando o aluno constrói imagens e representações verbais que relacionam as memórias antigas com a nova informação.

Em Educação Física, Solmon (1981, *apud* Carreiro da Costa, 1996), verificou que os pensamentos de atenção do aluno durante a prática estavam relacionados com o seu nível de compreensão, qualidade da prática e nível de aprendizagem conquistado. Igualmente Carreiro da Costa (1996) consegue reunir algumas conclusões encontradas no domínio da aprendizagem das actividades físicas: **a)** a capacidade de compreensão da informação depende das características da informação (da sua estrutura, extensão e densidade); **b)** as estruturas interrogativa e descritiva do *feedback* são mais facilmente compreendidas pelos alunos; e **c)** Existe uma tendência para os alunos esquecerem mais facilmente os *feedback* mais extensos e os que contêm muita informação. Quando indagados relatam as primeiras ideias e esquecem as restantes.

1.4.2.2. PERCEPÇÕES PESSOAIS – auto-conceito, objectivos pessoais, sentimento de esforço, sentimento de competência

O auto-conceito (ou auto-imagem) positivo tem sido relacionado com melhores rendimentos escolares (Gonçalves, 1998). Tal constatação representa a ideia de que um aluno com bom rendimento apresenta expectativas mais elevadas do que os seus colegas com mais baixo rendimento (Amado, 2000). Este autor, apoiando-se em Wittrock, diz que “no campo das percepções e expectativas dos alunos, a investigação demonstra que um dos factores mais importantes relacionados com o rendimento escolar é a crença dos alunos de que podem desenvolver-se com êxito na escola” (p. 124).

Piéron (1999) acrescenta a este propósito que as razões pelas quais existem alunos que triunfam e outros que fracassam, depende amplamente do conceito que têm de si mesmos. O mesmo autor, fazendo referência a trabalhos de Duda (1986) e Harter (1978), atribui à percepção de competência um papel-chave na motivação do aluno, afirmando-se que estes dois conceitos estão positivamente interligados.

No ensino da Educação Física, Pereira (1995) refere que os resultados dos estudos sobre a relação entre o auto-conceito e performance motora não são concludentes, levando a crer que as percepções dos alunos acerca dos seus níveis de desempenho, objectivos pessoais, importância que atribuem às situações aprendizagem e motivação, parecem ter um forte efeito no modo como esses mesmos alunos se empenham e participam na aula (Lee & Solmon, 1992). Gonçalves (1998) acrescenta mesmo que, as percepções que os alunos têm sobre a sua própria competência nas aulas de Educação Física são um factor preditivo importante no sentido da criação de atitudes favoráveis à participação nas aulas.

Neste domínio, Piéron (1999) afirma que o empenhamento motor é superior nos alunos que têm uma elevada percepção de competência. Apoiando-se no trabalho de Harter (1982) sobre a teoria da motivação da competência adquirida, Carreiro da Costa *e col.* (2000) referem que os indivíduos com uma elevada percepção de competência desportiva tendem a estar mais motivados para se envolverem nas actividades desportivas.

1.4.2.3. Percepções sobre os Comportamentos dos Professores e Processos de Instrução

O estudo das percepções dos alunos sobre os comportamentos do professor, sobre os processos de instrução e interacções pedagógicas estabelecidas nas aulas tem sido alvo também de uma atenção especial, por parte dos investigadores (Gonçalves, 1998). A este propósito, o autor refere:

“A percepção que os alunos têm dos seus professores e do tratamento diferenciado que lhes dispensam, parece constituir um factor mediador das aprendizagens e constitui, como os resultados apontados na literatura sugerem, um factor relevante na criação de atitudes, positivas e negativas, face às aulas da disciplina” (p. 91).

Wittrock (1986) também faz referência a este aspecto, referindo que a percepção dos alunos sobre o tratamento diferenciado que recebem dos professores, afecta o seu rendimento, actuando como mediador das aprendizagens. Um dos aspectos de instrução abordados por este autor é o uso do elogio por parte do professor, a que o autor atribui duas

funções diferentes: uma de carácter motivacional e outra informacional, como reforço a uma resposta correcta. Ao contrário do que se pode pensar, o elogio não parece estar directamente relacionado com os resultados obtidos pelos alunos, provavelmente porque, algumas vezes, a forma como os alunos interpretam e entendem este tipo de estímulo não é igual à forma e à função que o professor lhe atribui (Wittrock, 1986; Lee & Solmon, 1992).

Brophy e Good (1986) afirmam que são os alunos oriundos de meios desfavorecidos e os alunos fracos, os mais sensíveis aos efeitos do elogio e da crítica, que se repercutem no seu auto-conceito, em geral já de si pobre. Os aspectos qualitativos do elogio, a sua pertinência e adequação ao mérito do comportamento observado são mais importantes que a sua frequência.

As percepções dos alunos sobre os estilos de liderança dos seus professores podem também ser consideradas como importantes mediadoras entre as características da instrução e o desempenho académico (Wubbels & Levy, 1993, *apud* Amado, 2000).

Um estudo de Kutnick e Jules, citado também por Amado e com base numa análise de conteúdo de 1633 composições sobre o “bom professor”, revela que: **a)** para os *mais novos*, os professores são descritos pela sua aparência e comportamento físico (inteligentes, bonitos, ensinar as matérias e usar castigos físicos); **b)** entre os *11 e os 13 anos*, é considerado bom professor aquele que estrutura as actividades de aprendizagem e controla o comportamento de formas diversas, dá trabalhos de casa e permanente *feedback* sobre o trabalho dos alunos; e **c)** os *mais velhos* não fazem descrições físicas mas consideram que o bom professor é bem educado, profissional, dedicado e interessado pelos conteúdos que ensina, sabe ouvir e ajudar os alunos.

Em Portugal e no âmbito da Educação Física, as questões a que se procurou responder a partir dos vários estudos, foram: **1)** o que é para os alunos um bom professor de Educação Física?; **2)**, quais são as percepções dos relativamente aos comportamentos de ensino identificados pela investigação processo-produto como eficazes?; e **3)** Como valorizam os alunos esses comportamentos? (Carreiro da Costa, 1996).

Os principais resultados foram, segundo o autor, os seguintes: **a)** os alunos possuem uma imagem positiva dos professores de Educação Física (aproximadamente 64% consideram-nos bons ou muito bons), sendo que os rapazes valorizam nos professores sobretudo a

competência científica e pedagógica, enquanto as raparigas apreciam mais os traços de personalidade e a dimensão afectiva da relação professor-alunos; **b)** os alunos valorizam de modo diverso os comportamentos de ensino relacionados com a eficácia pedagógica; **c)** os alunos valorizam mais os comportamentos de ensino inseridos na dimensão-clima (ser educado, ser paciente com as dificuldades dos alunos, fomentar a amizade, ser dialogante com os alunos); e **d)** os alunos (10 a 12 anos) dizem ficar satisfeitos quando: as aulas são variadas, disciplinadas e têm competição; quando têm sucesso na realização das tarefas; quando o professor demonstra entusiasmo. Os alunos que não ficam satisfeitos, após as aulas de Educação Física, referem: não gostar do professor; que as aulas são muito cansativas, não são divertidas, os exercícios são difíceis e que houve competição.

Alguns estudos têm-se dedicado a analisar a memorização dos alunos sobre a intervenção do professor, mais especificamente sobre os aspectos associados ao *feedback*. Apesar de alguns dados já terem sido adiantados anteriormente (cf. 1.4.2.1), esta área de estudos elucida-nos um pouco melhor sobre as percepções do alunos relativamente aos processos de instrução ocorridos na aula.

Neste particular, Piéron (1999) sintetiza os resultados obtidos nesta área da investigação: **a)** Os episódios de *feedback* muito claros e breves são evocados pelos alunos com muita coerência; **b)** Os episódios de *feedback* que contêm muitas palavras e ideias aparecem relatados com escassa ou nenhuma coerência; **c)** A repetição da mesma informação, ainda que com algumas nuances, parece facilitar o processo de memorização do aluno; **d)** Nos episódios de *feedback* em que os professores proporcionam informações variadas, o aluno não consegue relatar mais que uma ou duas; **e)** As informações visuais ou tácticas são frequentemente mal percebidas ou relatadas de forma deficiente; **f)** Os *feedback* pouco precisos e mal estruturados compreendem-se ou relatam-se normalmente mal.

1.4.3. UMA ÁREA DEFICITÁRIA DA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PENSAMENTO DO ALUNO: PERCEPÇÕES SOBRE OS ACONTECIMENTOS DA AULA

No que diz respeito a este parâmetro, apesar de se poder considerar próximo do anterior, são escassos os estudos que tenham focado as percepções dos alunos acerca de comportamentos e atitudes de colegas, do próprio e do professor, percepções sobre situações problemáticas relativas ao próprio, a colegas, ao professor e a outros aspectos da aula; das atribuições causais relativas a diversas situações incluindo as referidas atrás, etc. Menos

trabalhos há que relacionam as percepções dos alunos e dos professores. Este não deixa no entanto de ser um ponto pertinente da vida da aula, como refere Onofre (2000: 73):

“Um dos desafios para a obtenção de um equilíbrio ecológico favorável à aprendizagem dos alunos corresponde à promoção da “simpatia” entre a atitude e comportamento do professor e dos alunos na aula. Na origem dessa coerência está a proximidade com que ambos percebem e analisam os diferentes acontecimentos na aula”.

Um exemplo do que se acaba de referir, é o facto de que, de acordo com os resultados analisados, o elogio não parece estar directamente relacionado com o produto da aprendizagem dos alunos, provavelmente porque, algumas vezes, a forma como os alunos interpretam e entendem este tipo de estímulo não é igual à forma e à função que o professor lhe atribui (Wittrock, 1986; Lee & Solmon, 1992).

Também Estrela (1994) referenciando alguns trabalhos (Dawoud, 1987; Maxwell, 1987; Lovegro, 1987) sobre atitudes e opiniões de alunos e professores acerca de fenómenos de indisciplina, afirma que estes estudos põem em evidência as diferenças de opinião entre professores e alunos, sobretudo no que diz respeito à atribuição causal: enquanto os professores tendem a atribuir as razões de indisciplina a características psicológicas dos alunos ou ao meio familiar, os alunos atribuem grande parte da responsabilidade ao professor.

É esta área de estudo do “pensamento do aluno” (*percepções sobre os comportamentos dos professores e processos de instrução* e, especialmente *percepções sobre os acontecimentos da aula*), que permite legitimar parte do problema da investigação.

É, ainda assim possível encontrar alguns trabalhos inseridos dentro deste âmbito. Os três estudos que se seguem apresentam todos uma característica comum: têm por denominador comum a aula de Educação Física. Essa é também uma delimitação que fazemos ao nosso próprio trabalho.

Onofre e Pinheiro (1995) referem que um dos factores importantes na qualidade da prática de ensino é o grau de concordância entre aquilo que os professores e os alunos percebem acerca das actividades de ensino-aprendizagem na aula. Entre estas percepções destacam-se as representações daquilo que, tanto professores como alunos, entendem ser as situações mais problemáticas da prática de ensino.

Num estudo elaborado pelos autores (Onofre e Pinheiro, 1995), foram analisados quarenta problemas de prática pedagógica, identificados por quatro professores de Educação Física e vinte alunos, ao longo de seis aulas (para a recolha inicial de informação inquiria-se professores e alunos no final de cada uma dessas seis aulas). O estudo da concordância entre professores e alunos, incidiu sobre a identificação das situações problema, passando pelo contexto em que ocorriam, até à atribuição causal para a ocorrência dos referidos problemas. Verificou-se que a percepção de professores e alunos se diferenciava, não só quanto às **situações problemáticas** - observando-se diferenças de perspectivas nas situações que envolvem o relacionamento dos alunos entre si, dos alunos com as matérias de aprendizagem e para as situações de comportamento fora da tarefa; mas também no que diz respeito às **suas causas** - verificando-se que os alunos consideram como causas para grande parte dos problemas, a competência profissional do professor, facto não corroborado por estes; e ao **contexto em que ocorrem** - encontrando-se diferenças nas questões relacionadas com os intervenientes das situações, organização da classe e controlo da classe pelo professor.

Hanke (1987) realizou um estudo com 28 alunos e seus professores onde comparava as perspectivas que estes apresentavam relativamente a incidentes-críticos em aulas de Educação Física. Apesar de alunos e professores apresentarem os incidentes com grandes semelhanças nas suas descrições, discordavam na importância atribuída aos incidentes e nas suas causas. Para além disso, tanto uns como outros, não levavam em consideração as correspondentes perspectivas das situações. Também se descobriram diferenças no que diz respeito aos objectivos referidos pelos professores e à percepção que os alunos apresentavam desses objectivos.

Tjeerdsma (1997) comparou, através da “técnica de entrevista estimulação de memória”, as perspectivas de alunos e professores relativamente a alguns aspectos da aula ligados ao desempenho das tarefas, sentimento de dificuldade, esforço e *feedback* do professor. Os resultados revelaram que as discordâncias são relativamente numerosas, verificando-se uma fraca congruência entre as perspectivas quanto ao grau de dificuldade das tarefas (o professor centra-se sobre os aspectos da prestação enquanto o aluno toma em consideração a motivação, o esforço e algumas características da tarefa) e percepções dos alunos sobre o seu desempenho e esforço. O autor refere mesmo que os resultados encontrados no seu estudo corroboram os resultados encontrados por Hanke:

“The results suggest that teachers and students in physical education may in a sense be experiencing different “realities”, which, as Hanke suggested, can hamper communication between them.” (p. 396)

Relembramos ainda os estudos realizados no âmbito do ensino em geral, por Dawoud (1987), Maxwell (1987) e Lovegro (1987), citados por Estrela (1994) que exploram as opiniões de professores e alunos relativamente aos fenómenos de disciplina. Estes estudos evidenciam as diferenças de opinião entre professores e alunos, especialmente no que diz respeito à atribuição causal - enquanto os professores tendem a atribuir as razões de indisciplina a características psicológicas dos alunos ou ao meio familiar, os alunos atribuem grande parte da responsabilidade ao professor.

Apesar das referências a estas obras, é nossa opinião que a área de análise dos acontecimentos da aula e situações problemáticas pelos actores educativos – professor e aluno – continua ser escassa. Os estudos reduzem-se mais ainda se tivermos como referência a especificidade da aula de Educação Física.

1.4.4. SEGUNDA REFERÊNCIA AO “DESPOLETAR” DO PROBLEMA DE ESTUDO

Na primeira referência ao “despoletar” do problema de estudo, enunciaram-se um conjunto de estudos elaborados Unidade de Ciências da Educação da Faculdade de Motricidade Humana, onde se referia que a maioria dos incidentes críticos da aula percebidos pelos professores foram situados na dimensão “Disciplina”, indicando-se que estes atribuíam as razões dos problemas a factores externos, sobretudo a factores associados aos alunos (cf. 1.3.5).

Estes estudos, para além de chegarem a conclusões interessantes na área da prática pedagógica em Educação Física, deixaram várias portas abertas para futuros trabalhos, ficando a “curiosidade” relativamente à visão que os próprios alunos têm sobre os mesmos assuntos, nomeadamente sobre a atribuição causal para o aparecimento de situações problemáticas. Este facto acentua o interesse em analisar em que medida as percepções que os actores da relação educativa apresentam sobre os diferentes acontecimentos da aula, são ou não coerentes.

Sobre a importância que pode ter a análise das perspectivas dos intervenientes, citamos Gonçalves (1998: 290):

“Afigura-se-nos ser hoje inimaginável a possibilidade de se compreender e explicar o processo educativo à margem do estudo e compreensão das relações que entre si estabelecem os principais actores em presença: professores e alunos.”

Através dos paradigmas mediacionais procuramos captar e entender os significados e as perspectivas dos intervenientes sobre a vida da aula. Sabemos no entanto, que o cenário da aula é interactivo, sistémico (Parrila *e col*, 1996) e altamente complexo, no seio da qual se desenrolam intercâmbios imprevisíveis e simultâneos entre os seus elementos. Como tal, dificilmente se pode explicar o comportamento de qualquer um dos seus elementos sem conhecer a estrutura e dinâmica do conjunto. O melhor será dizer que, dificilmente podemos entender os processos cognitivos e o sentido da actuação prática dos actores, sem atender às características específicas da situação educativa, onde se geram os complexos fenómenos de interacção entre eles.

Precisamos assim, para o nosso estudo, de uma **perspectiva ecológica**, que nos ajude a compreender a realidade da aula no seu todo, isto é, compreender não só, as interacções entre os intervenientes, mas também as interacções destes com o meio.

1.5. O PARADIGMA ECOLÓGICO

A actuação dos actores educativos em interacção na sala de aula, isto é, em situações reais, implica que estes sejam conceptualizados como contextos sistémicos complexos. Zabalza (1994) justifica que é por isso que os modelos de intervenção e os critérios de racionalidade da intervenção variam tanto de umas actuações para outras.

Esta ideia é sustentada em Doyle (1977), quando refere que as aulas, enquanto situações reais, se caracterizam por três dimensões que as convertem num nicho ecológico particular e complexo: a multidimensionalidade, a simultaneidade dos eventos e a imprevisibilidade destes. Posteriormente, Doyle (1986) acrescenta a estas três dimensões, outras três, capazes elas também de influenciar os comportamentos do professor e dos alunos e o desenrolar dos acontecimentos: o seu imediatismo destes, o carácter público e a historicidade da aula.

Sem dúvida que estas características fazem de qualquer aula um espaço e um tempo único e complexo. Desta forma, a ocorrência de situações problemáticas ou críticas na aula e as percepções que professores e alunos apresentam desses acontecimentos, devem ser entendidas como solicitações específicas do contexto, logo, enquadradas em função das

situações particulares das aulas de onde essas situações emergem, e é através ecologia da aula que conseguiremos essa compreensão.

1.5.1. COMO DOMÍNIO DA INVESTIGAÇÃO NA SALA DE AULA

O ponto de vista ecológico é uma perspectiva conceptual que caracteriza a actividade da aula em termos de intercâmbios socioculturais, o que significa dar a conhecer, descrever e compreender a sua vida, a partir da sua caracterização como sistema social (Doyle, 1981; *apud* Parrila e col, 1996). Trata-se antes de mais, de observar a escola e a sala de aula como organizações sociais complexas (Hamilton, 1983). É esta uma das ideias principais transportada pela investigação ecológica.

Hamilton (1983) entende que as vantagens dos estudos ecológicos se apoiam em quatro pilares básicos: em primeiro lugar, prestam atenção às interacções entre o professor e os alunos no envolvimento físico e social em que essas relações se dão (microsistema)⁵; em segundo lugar, tratam o ensino e a aprendizagem como um processo interactivo contínuo, tentando compreender e descrever os sistemas como um todo não fragmentado em partes; em terceiro, abordam as atitudes e percepções de professores e alunos, não se restando apenas pela análise comportamentos observáveis; por último, os estudos ecológicos não consideram só as interacções entre pessoas e envolvimento no contexto imediato (escola, aula). Têm também em consideração outros contextos, como o familiar, o comunitário, o cultural e o socio-económico (níveis meso, exo e macrosistémicos).

A perspectiva do presente estudo assenta numa vertente micro-analítica da abordagem ecológica, já que o objectivo desta mesma vertente é compreender os processos de interacção entre o professor e os alunos no decorrer da aula, tendo em atenção o contexto específico da mesma (Doyle, 1986). Apesar de reconhecer a importância dos macro-factores para a aula, Doyle (1986) faz notar que a natureza dos contactos que se estabelecem entre professores e alunos na sala de aula, são caracterizados por processos e intenções que diferem daqueles que ocorrem fora da aula, na escola e na comunidade.

⁵ Bronfenbrenner (1987 [1979]; *apud* Onofre, 2000), concebe que o desenvolvimento e o comportamento do indivíduo, não podem ser compreendidos sem se atender às relações de reciprocidade que se criam entre ele e o ambiente em que se insere. Este “ambiente” é caracterizado por integrar vários níveis para além do envolvimento imediato: o microsistema, o mesosistema, o exosistema e o macrosistema.

Tendo como referência o conceito de tarefa, o modelo ecológico distingue três sistemas de tarefas, que caracterizam a ecologia de qualquer aula (Doyle, 1986; Siendentop, 1988; 1998 [1991]).

Um primeiro diz respeito ao sistema de tarefas de gestão, configurado pelas funções de organização e gestão da aula, isto é, organização de grupos, implementação de regras e procedimentos, reacções a comportamentos desviantes, observação e controlo da velocidade dos acontecimentos da aula. Este sistema de tarefas lida com a problemática da criação e manutenção da ordem na aula (*classroom order*) e a sua observação exerce uma forte influência no sistema de tarefas seguinte. O segundo sistema reporta-se às tarefas de instrução e entende-se como o conjunto de actividades directamente ligadas à matéria de ensino e relaciona-se com as aprendizagens que o professor tem a intenção de proporcionar aos alunos, durante a sua participação nas actividades propostas (Doyle, 1986; Siendentop, 1998 [1991]).

Os dois sistemas de tarefas estabelecem entre si relações de reciprocidade mútua. Doyle (1986) propõe uma relação muito estreita entre a estrutura das tarefas académicas (ou de instrução) na turma e as solicitações de aprendizagem, os processos de aprendizagem e o comportamento do grupo.

Um terceiro sistema de tarefas, que também coexiste com os outros dois sistemas, é definido como *sistema social dos alunos* (Siendentop, 1998 [1991]). Este sistema representa o projecto social que os alunos transportam para o interior da aula, no sentido de manterem um determinado tipo de relações sociais com os colegas e representam as intenções dos alunos face aos outros dois sistemas de tarefas (op. cit.). Este sistema é muito mais difícil de definir que os outros dois, porque é mais implícito e mais complexo de observar, que segundo Onofre (2000, p. 44):

“(...) representa a agenda dos alunos para a aula e materializa-se nas iniciativas que estes tomam para realizarem as suas intenções face à aula, em função das suas disposições individuais e colectivas e da sua reacção aos programas de acção propostos pelo professor”

A eficácia do processo de ensino, segundo a “ecologia da aula”, joga-se nas relações entre os três sistemas de tarefas e no necessário equilíbrio que daí tem de resultar. A modificação de um deles tem necessariamente implicações nos restantes. A principal

questão que se coloca ao professor na gestão da ecologia da aula, é conseguir assegurar o empenho dos alunos nas actividades e nos programas de acção que determina para a mesma, de forma a garantir um equilíbrio entre os três sistemas de tarefas, que viabilize a concretização dos objectivos de aprendizagem (Doyle, 1986; Siendentop, 1998 [1991]).

A forma como se garante este equilíbrio entre os sistemas de tarefas, advém do cruzamento de dois tipos de vectores na aula: os vectores primários e secundários (Doyle, 1986). Os vectores primários representam as intenções do professor para a aula e determinam o modo e a forma como as actividades deverão decorrer harmoniosamente. Os vectores secundários começam com as respostas dos alunos aos vectores primários, e poderão assumir uma direcção contrária aos programas de acção desenhados pelo professor, no sentido da concretização da agenda dos alunos na aula, ou, pelo contrário, poderão ir no sentido da convergência e do reforço dos vectores primários. É neste permanente *diálogo* entre as propostas de acção dos professores e o trabalho dos alunos que se pode entender de forma mais clara a interdependência entre os sistemas de tarefas, e os processos de negociação, mais explícitos ou menos explícitos, que caracterizam a dinâmica da ecologia da aula.

1.5.2. COMO “CONTEXTUALIZADOR” DOS PROCESSOS MEDIADORES... E DO PROBLEMA DE ESTUDO

Através do prisma ecológico olha-se para a sala de aula como uma unidade ecocomportamental, composta por segmentos que circunscrevem e regulam os processos de pensamento e acção, tanto de professores como de alunos (Doyle, 1986).

Parrila *e col.* (1996), referindo-se aos *habitantes da aula*, referem que os professores e os alunos não são indivíduos alienados, nem sujeitos passivos relativamente aos acontecimentos da aula. Pelo contrário, são processadores activos de informação e produtores de comportamentos, fazendo ao mesmo tempo parte de um grupo cuja intencionalidade e organização cria um clima de intercâmbio e gera padrões de comportamento grupal e colectivo. Os seus papéis dentro da aula são assim papéis criados no interior de uma situação social. Para a sua compreensão tem-se de ultrapassar a barreira do “observável”, e ter em consideração que:

“(...) lo que profesores y alumnos hacen en el contexto del aula está mediatizado por lo que piensan, por sus creencias, valores y principios” (Parrila *e col.*, 1996: 181).

Para a ecologia da aula e para o interesse do presente estudo, uma peça fundamental para uma compreensão adequada da vida da aula, radica na necessidade de saber o que o professor e os alunos pensam da mesma, como compreendem, explicam e constroem significados na aula. Esta ideia é complementar àquilo que já era realçado por Doyle (1986):

“(...) because classroom management studies tend to focus on the texture of the environment in which teachers work, they provide a rich source of knowledge about the substance of teacher’s thinking and decision making” (p. 393).

Reforçando esta ideia, Hamilton (1983) assinala que os estudos ecológicos abordam as atitudes e percepções dos actores como dados importantes sobre as escolas e as turmas. Assim não só as acções observáveis são objecto de estudo e análise, como também a compreensão do que as pessoas pensam e compreendem do que se passa na aula e na escola. O reconhecimento desta forma de entender a investigação em educação vem na linha daquilo que é preconizado pela abordagem “interpretativa” da investigação (Erickson, 1986; Sparkes, 1992), pois revela um interesse especial pelo *significado* dado pelos “actores” às acções em que participam⁶. Sublinha-se aqui que a compreensão do ensino e do ambiente educativo passa por entender as influências bidireccionais entre professores e alunos, pois se a responsabilidade do professor é a de influir de forma válida sobre os alunos no sentido de favorecer a sua educação, é também verdade que os professores também são influenciados pelos alunos (Siedentop, 1998 [1991]).

A vantagem desta linha de estudos (ecológica) é assim proporcionar uma visão contextualizada dos comportamentos e percepções de professores e alunos. Uma das chaves do nosso problema é o de perceber que uma gestão equilibrada da ecologia da aula está associada à possibilidade de conhecer e envolver no projecto académico e organizativo do professor, a agenda dos alunos para a aula. Sabemos que é a partir das propostas de acção do professor para a aula que se dá o sistema de negociação entre este e os alunos. Para que o professor obtenha dos alunos o empenho necessário à concretização dos objectivos de aprendizagem, deverá ser assegurado um clima de compromisso e entendimento entre a atitude e comportamento do professor e dos alunos na aula. Na base deste entendimento deverá estar a proximidade e a confluência de perspectivas entre ambos, no que se refere à análise dos acontecimentos da aula, nomeadamente, sobre os seus problemas.

⁶ Este assunto será retomado à frente no “Modelo de Análise”, no ponto *A Nossa Perspectiva Sobre o Estudo do Problema*.

2 - QUESTÃO DE PARTIDA

2.1. A PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Verificar se as percepções de professores e alunos em Educação Física, relativamente aos problemas mais críticos da aula, divergem ou convergem, é o verdadeiro ponto de partida do nosso estudo.

Tendo por base a bibliografia consultada, pensamos que o conhecimento do pensamento do aluno, como agente activo do processo ensino-aprendizagem, poderá ser de grande utilidade para a investigação do ensino e para o conhecimento que se deve ter acerca dos fenómenos que ocorrem na sala de aula. Estes fenómenos dizem respeito essencialmente a situações consideradas como problemáticas para os professores, que surgem em última análise como focos de decisão do professor.

Para além do conhecimento que podemos ter em relação aos focos de preocupação do professor, a partir da análise dos problemas que se lhe colocam na aula, acreditamos que a percepção que alunos têm desses mesmos problemas e o estudo da coerência entre as diferentes perspectivas, poderá ser da maior importância, mais concretamente no que respeita à eficácia pedagógica.

Através da análise à investigação realizada nestas áreas do conhecimento, sabemos que:

- a) a análise das perspectivas do aluno sobre os acontecimentos da aula e mais, a análise de relações entre as perspectivas de professor e alunos sobre esses aspectos são áreas deficitárias na investigação do ensino;
- b) é importante para o êxito do ensino, o correcto diagnóstico dos diferentes problemas que se colocam ao professor na aula, bem como das razões (e não só) que concorrem para o aparecimento dessas situações;
- c) restringir ao professor o estudo destes aspectos torna a análise das diferentes situações da aula, incompleta. Para mais, sabemos que uma gestão eficaz da ecologia da aula passa por conhecer as perspectivas de ambos os actores.

Concluimos assim que a integração das perspectivas do aluno num contexto de análise das situações problemáticas da aula, é de todo relevante e necessária, acompanhando, no fundo, as preocupações colocadas pela comunidade de investigação.

No âmbito das cadeiras do presente mestrado, Metodologias de Investigação Educativa, e Operacionalização Contextualizada das Estratégias de Observação, foi realizado por nós (Dionísio, 2001) um trabalho de Validação do Modelo de Análise Teórico, no enquadramento da presente temática em que se alicerça este projecto de tese. Para um N=100 e através de um questionário averiguou-se a opinião dos professores relativamente à importância do tema em estudo, e à frequência em que ocorrem divergências/coincidências entre alunos e professores quanto às perspectivas sobre os diferentes acontecimentos da aula, nomeadamente, situações problema.

Resumindo as conclusões deste estudo, verificou-se que a temática geral do estudo é bastante pertinente e importante para os professores de Educação Física. Mas não só. As diferentes vertentes de conhecimento que o estudo pode assumir também são bastante válidas para os professores. Entre elas está o tema em que se insere a Questão de Partida do estudo - *estudo da coerência entre as perspectivas do professor e dos alunos sobre as situações problema da aula*, que surge como muito ou mesmo extremamente importante para os professores. Por outro lado, verificou-se que segundo a opinião dos professores, sempre que há diferença de perspectivas entre estes e os alunos acerca das situações problema há vários domínios da intervenção pedagógica e do processo de ensino/aprendizagem que são claramente prejudicados, como as tarefas de instrução do professor e a aprendizagem dos alunos. Estas indicações são mais um ponto que se acrescenta à pertinência do estudo.

2.2. DEFINIÇÃO DA QUESTÃO DE PARTIDA

Por tudo o que foi abordado anteriormente, acreditamos nas potencialidades que a análise das situações referenciadas como críticas ou problemáticas, por parte, não só de professores, mas também dos alunos, pode trazer para o conhecimento dos fenómenos que envolvem a relação educativa e os processos ensino-aprendizagem na aula, no nosso caso, de Educação Física.

A relevância do estudo será ainda mais potenciada na medida em que o que se pretende observar é a relação da coerência entre as diferentes perspectivas, mais objectivamente na identificação das situações de aula mais problemáticas e sua causalidade. Com efeito, supõe-se que o equilíbrio ecológico das aulas, traduzido por um elevado empenhamento e participação dos alunos, implique a congruência de perspectivas sobre, não só o trabalho

realizado na aula, mas também sobre os diferentes acontecimentos com que envolvem professores e alunos. Conhecer em que medida as perspectivas de ambos, professores e alunos, são ou não consensuais, permite compreender as complementaridades e contrastes (ou conflitos) entre ambos os intervenientes.

O interesse fundamental deste estudo é o de analisar a relação de coerência entre percepções dos professores e dos alunos, relativamente aos problemas (ou situações problema), no que diz respeito a algumas características com que se revestem esses problemas. Pretende-se com o presente trabalho, não só verificar **quais** os principais **problemas da prática pedagógica identificados por professores de Educação Física**, mas também verificar qual é a **percepção que os próprios alunos** têm desses mesmos problemas ou incidentes.

Mas não só: o grande ponto de análise é/será tentar **verificar o grau de coerência/incoerência, equilíbrio/desequilíbrio, existente entre as perspectivas de ambos os intervenientes**, no que se refere a algumas dimensões das situações problema, como sejam, o tipo de situação identificada, atribuições causais referenciadas para a ocorrência das situações, a frequência com que se dão e outros aspectos relevantes.

Assim temos como **QUESTÃO DE PARTIDA** a seguinte:

Qual é a relação existente entre as percepções dos alunos e dos professores de Educação Física, relativamente aos problemas da prática pedagógica, identificados por estes últimos?

3 - CONCRETIZAÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO

3.1. QUESTÕES DE ESTUDO

Tendo como base tudo o que foi anteriormente referido, colocam-se assim as seguintes questões, subdivididas em três frentes: questões *para* os professores e questões *para* os alunos, com uma questão final ou de remate para finalizar de forma integrada, as perspectivas de professores e alunos.

QUESTÕES OPERACIONAIS – PROFESSORES:

- Quais as situações mais problemáticas que os professores de Educação Física identificam durante a sua prática pedagógica?
- Que importância atribuem a essas situações? E porquê?
- Consideram essas situações como típicas ou atípicas?
- A que causas atribuem os professores essas situações problema?
- Como percebem os professores a sua reacção perante o problema e o resultado dessa acção?

QUESTÕES OPERACIONAIS - ALUNOS

- Como é que os alunos caracterizam as situações problemáticas identificadas pelos professores e em que medida as consideram significativas para uma boa aula de Educação Física?
- Que importância atribuem às situações problema? E porquê?
- Consideram as situações referenciadas como típicas ou atípicas?
- A que causas atribuem os alunos essas situações?
- Como percebem os alunos a reacção do professor perante o problema e o resultado dessa acção?

QUESTÃO FINAL

- Que relação existe entre as percepções dos professores e dos alunos, relativamente às diferentes dimensões consideradas nas questões operacionais, isto é, serão coerentes as percepções entre ambos, relativamente às situações problemáticas?

3.2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

A definição do objecto de estudo ficará mais claro com o enunciado de objectivos mais específicos. Este trabalho tem, então como objectivos:

1. Identificar os principais focos de problemas da prática pedagógica, por parte de professores de Educação Física, a partir das situações consideradas como problemáticas.
2. Identificar a importância atribuída pelos professores a essas situações.
3. Identificar a frequência/tipicidade dessas situações, para os professores.
4. Identificar as causas/razões que os professores atribuem para a ocorrência dessas situações.
5. Identificar, na perspectiva do professor, qual a reacção do próprio à situação problema, e que resultado obteve a partir dessa reacção.
6. Verificar qual a percepção dos alunos, quanto às situações problema identificadas pelos professores, isto é, verificar se as considera como situações problemáticas.
7. Identificar a importância que os alunos atribuem a essas situações.
8. Identificar a frequência/tipicidade dessas situações, na perspectiva dos alunos.
9. Identificar as causas/razões que os alunos atribuem para a ocorrência dessas situações.
10. Identificar qual a reacção do professor à situação problema, segundo o aluno, verificando o resultado dessa reacção, ainda segundo o aluno.
11. Analisar as relações existentes entre as percepções dos professores e dos alunos, quanto à identificação das situações problema.

12. Analisar as relações existentes entre as percepções dos professores e alunos quanto à importância atribuída às situações problema.
13. Analisar as relações existentes entre as percepções dos professores e dos alunos, quanto à frequência dessas situações nas aulas.
14. Analisar as relações existentes entre as percepções dos professores e dos alunos, quanto à atribuição causal para a ocorrência das situações problema.
15. Analisar as relações existentes entre as percepções dos professores e dos alunos, quanto à reacção demonstrada pelo professor perante a situação e quanto ao resultado dessa acção.

*2ª PARTE: OBSERVAÇÃO – As Determinantes
Metodológicas*

4 - MODELO DE ANÁLISE DO PROBLEMA

4.1. A NOSSA PERSPECTIVA SOBRE O ESTUDO DO PROBLEMA

Em qualquer investigação, o investigador é orientado por objectivos operacionais, que vão depender, não só da natureza dos fenómenos e das variáveis em presença, mas também das condições de maior ou menor controlo em que a investigação irá decorrer. Estando a produção do conhecimento científico caracterizada por conceitos básicos (uma realidade e linguagem própria), deles fazem parte, os *factos* (realidades) e os *dados*. Assim, em qualquer processo de investigação científica, as relações que se podem estabelecer entre factos e fenómenos adquirem um papel relevante, estando o processo em causa e a própria ciência, no fundo, animadas pelas tentativas de compreensão, explicação e predição de tais relações (Almeida e Freire, 2000).

A realidade educativa, tem ela própria sido objecto de investigação, especialmente e de uma forma mais sistemática, a partir da década de sessenta (Brophy & Good, 1986). Tal como para os restantes campos, a investigação educativa, devido ao facto do ensino ser uma actividade complexa e com uma grande diversidade e abrangência de dimensões de estudo, caracteriza-se pela multiplicidade e pela dependência contextual (Zabalza, 1987, *apud* Pacheco, 1995). O autor explica:

“Dependência contextual, pois o investigador não pode dissociar-se de um contexto sociocultural em que está inserido. Partilha muitas questões teóricas e metodológicas com outros investigadores, actua na base de uma especificidade própria, comprometendo-se deliberadamente com uma linha e rumo de investigação. A multiplicidade observa-se pela existência de diferentes abordagens e/ou modelos, paradigmas, o que origina uma discussão, por vezes dicotómica e contraditória, sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos da investigação.” (p. 10)

Para encarar a tensão entre a dependência contextual e a multidimensionalidade, procurando recuperar neste trabalho os aspectos positivos de vários paradigmas de estudo do ensino, integrando as suas valências mais positivas e recusando a “ideia da contradição” entre os mesmos.

Neste sentido, o paradigma ecológico, pela sua abrangência nas variáveis em estudo e no modo de compreender as suas relações, facilita-nos uma assimilação natural desses contributos. Outra razão para a utilização deste paradigma corresponde à identidade que nutrimos para com os seus pressupostos epistemológicos, já que o que se pretende observar

e analisar não são os pensamentos e acções do professor e alunos em Educação Física - *variáveis mediadoras* - descontextualizados da realidade da sala de aula ou isoladamente, mas pelo contrário, tentar explicar os significados das suas atitudes e pensamentos inseridos na dinâmica dos acontecimentos da aula e em interacção mútua. Indo ao encontro do que foi enunciado, Altet (2000) citando Postic (1989) refere que...

“(...) o sentido de um comportamento só pode ser conhecido se o situarmos no seu contexto, tendo em atenção as intenções que estão na sua origem e a sua função num encadeamento comportamental” (p. 45).

Esta “nossa” crença nas virtudes do *paradigma ecológico*, enquanto modelo integrador dos “processos mediadores” e do estudo dos acontecimentos da aula de Educação Física, vem no seguimento aliás do que é preconizado pelo *paradigma interpretativo*⁷ (Tom & Valli, 1990; Sparkes, 1992), que observa o mundo real da aula, caracterizando-o como um meio social e culturalmente organizado, onde as perspectivas de significação do professor e dos alunos (significados cognitivos) são elementos intrínsecos do processo educativo, portanto passíveis de investigação; assim como os significados sociais são também ponto crucial da investigação, isto é, as relações entre as perspectivas de significado dos actores e as circunstâncias ecológicas de acção em que estas se encontram (Erickson, 1986).

Amado (2000: 26), tomando em consideração esta mesma lógica assinala que “os “dados” a considerar neste paradigma “interpretativo” são, fundamentalmente, procurados segundo quatro vectores: os processos cognitivos dos professores (ao planificar, executar e avaliar), as suas estratégias e seus comportamentos; os processos mentais e afectivos dos alunos, estratégias e comportamentos; as características das actividades, tarefas de aprendizagem e relações interpessoais na turma; e o *modo como os actores concebem a influência destes factores na sua acção*”.

Zabalza (1994), procurando justificar a inclusão do seu trabalho no seio dos parâmetros da investigação qualitativa, revela as características em que assenta a sua visão do ensino: **a)** a concepção do ensino como acção na qual se integra a dupla componente conduta e da mente, o acto e o significado; **b)** a concepção da acção educativa como tecnologia e como práxis; **c)** a concepção da aula como uma realidade social e dinâmica com características

⁷ A referência a este paradigma deve ser enquadrado num debate mais alargado sobre os vários quadros de referência epistemológica e metodológica que se têm vindo a realizar nos últimos anos. Para além do paradigma interpretativo, há a considerar o modelo positivista e o paradigma crítico, este com uma menor expressão no campo da Educação Física (Sparkes, 1992). Este é também um debate próximo do debate das tendências de estudo qualitativo/quantitativo (Zahoric, 1981 *apud* Onofre, 2000).

contextuais que a diferenciam em cada lugar e em cada momento; **d)** a relevância que se confere, na concepção do ensino, às dimensões comunicacionais e de relação, que a convertem num fenómeno social com uma estrutura que não corresponde às características de um discurso lógico, mas antes vivencial, conflituoso e, com frequência, paradoxal; **e)** a concepção do professor como profissional que toma decisões e “dirige” a sua acção não mecanicamente e/ou em função dos seus próprios pensamentos e dos dados da situação.

4.2. GRELHA DE ANÁLISE: Dos Conceitos às Componentes

Um conceito chave do nosso estudo é o de *situação problema*, e uma forma de as determinar é através da técnica dos incidentes críticos, que foi inicialmente introduzida por J. Flanagan em 1954 (Estrela & Estrela, 1994 [1978]; Behets & Meek, 1999). Segundo Estrela & Estrela (op. cit.), Flanagan entendia por *incidente* toda a actividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a acção, e para ser *crítico*, um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da acção apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da acção sejam evidentes.

Nos supra citados trabalhos realizados na Unidade de Ciências da Educação da Faculdade de Motricidade Humana (cf. 1.3.5. e 1.4.4.), identificava-se o termo incidente crítico com situação problema, que se entendia como uma situação, ocorrida numa ou várias aulas, que tivesse posto à prova a capacidade de intervenção pedagógica do professor e que tenha sido de difícil resolução (Batalha, 1994; Dionísio, 1994; Onofre e Fialho, 1995).

Piéron (1999) também refere que o incidente crítico é uma descrição o mais precisa possível, de um acontecimento característico que tenha marcado de forma particular a pessoa que o tenha vivido. Para o autor a descrição do incidente deve comportar os seguintes elementos: *O Quê*, citar o incidente tal como este se deu; *Quem*, identificar as pessoas que estão implicadas no incidente; *Como*, descrever as circunstâncias que rodeiam o incidente; *Onde*, situar o incidente; *Quando*, indicar o momento em que se deu o incidente.

Para a formulação do conceito de “incidente-crítico” ou “situação problema” dado aos professores do nosso estudo, foram consideradas as referências teóricas que sobre o mesmo têm sido produzidas. O conceito indicado foi então o seguinte:

“Situações ou episódios passados na aula que, sendo de carácter negativo, marcam de forma particular a aula e põem à prova os objectivos e actividades mais adequados para a aula e a capacidade de intervenção (pedagógica) do professor, sendo algumas vezes referidas como de difícil resolução.”

O quadro 1, apresenta os conceitos, dimensões e componentes que estão em causa no presente estudo. A extracção destes elementos é possibilitada pela visualização do descrito no ponto 3 (Concretização do Problema de Estudo) e revela não mais do que os principais focos de interesse deste trabalho.

A ausência de menção aos indicadores das diferentes componentes é aqui intencional, uma vez que só foram detectados após a análise dos dados, que seguiu um processo de *categorização à posteriori* (Vala, 1986).

Quadro 1 – Conceitos, dimensões e componentes do estudo

Conceitos	Dimensões	Componentes
Percepções do professor relativamente às situações problema	IDENTIFICAÇÃO	• Tipologia das situações
	IMPORTÂNCIA	• Nível de importância • Porquê da importância
	FREQUÊNCIA	• Frequência / Tipicidade das situações
	CAUSALIDADE	• Causas atribuídas para a ocorrência das situações
	MODOS DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR	• Reacção do professor à situação • Resultado da acção do professor
Percepções do aluno relativamente às situações problema, identificadas pelos professores	IDENTIFICAÇÃO	• Descrição das situações • Efeito das situações
	IMPORTÂNCIA	• Nível de importância • Porquê da importância
	FREQUÊNCIA	• Frequência / Tipicidade das situações
	CAUSALIDADE	• Causas atribuídas para a ocorrência das situações
	MODOS DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR	• Reacção do professor à situação • Resultado da acção do professor

Se os conceitos em causa revelam as preocupações do estudo, as dimensões foram conseguidas através de várias fontes, algumas delas já mencionadas. Assim, a *Causalidade* das situações problema, foi referida como uma dimensão envolvida no despoletar do problema de estudo (cf. 1.3.5 e 1.4.4) tendo sido estudada no âmbito de vários estudos já mencionados nesses pontos (Batalha, 1994; Dionísio, 1994; Onofre e Fialho, 1995; Onofre e Pinheiro, 1995). Também os *Modos de Intervenção do Professor* foram objecto de tratamento nesses mesmos trabalhos. Para a clarificação das dimensões, *Frequência e Importância* das situações problema, os trabalhos de Hanke (1987) e de Behets & Meek (1999) foram uma importante referência para o presente estudo. Estas dimensões que servirão de base de comparação entre as percepções dos professores e dos alunos, foram aquelas que nos se afiguram como as mais pertinentes para consecução dos objectivos do estudo. Tal não significa que outras dimensões não pudessem servir para esta análise, no entanto e devido a um critério de exequibilidade do estudo, limitámo-nos a estas dimensões.

4.3. DEFINIÇÃO DAS PROPOSIÇÕES DE ESTUDO

Como forma de estabelecer uma relação entre as questões de estudo que foram levantadas (cf. 3.1) e o respectivo processo de interpretação dos resultados, especialmente na sua fase de conclusões, estabelecemos as proposições que a seguir se enunciam. Algumas delas decorrem de constatações feitas a partir das evidências da revisão de literatura (como é o caso das proposições 2 a 5) enquanto outras, não existindo substância teórica evidente, sustentam-se em construções pessoais, baseadas numa análise experiencial (sub-proposições da proposição 1).

Proposição₁ – Esperamos que venha a observar-se uma coerência entre as percepções dos professores e dos alunos, no que diz respeito à identificação das situações problema, a qual se expressará pela sua concordância, nomeadamente, em relação aos seguintes aspectos:

- 1.1 – Carácter problemático das situações problema.
- 1.2 – Perfil / tipologia das situações problema.
- 1.3 – Frequência dessas situações nas aulas.
- 1.4 – Reacção assumida pelo professor perante a situação.
- 1.5 – Resultado da reacção do professor perante a situação.

Proposição₂ – No que concerne à causalidade das situações problema, podemos supor que não existe coerência entre as percepções dos professores e dos alunos:

2.1 – As atribuições causais mais referidas pelos professores e alunos são externas.

2.2 – Os professores reportam-se a factores associados aos alunos, enquanto os alunos atribuem essas causas aos professores.

Proposição₃ – É nossa expectativa que a maioria das situações problema identificadas pelos professores se venha a classificar na dimensão Disciplina.

Proposição₄ – No que concerne à importância das situações problema, podemos supor que não existe coerência entre as percepções dos professores e dos alunos:

4.1 – Quanto ao grau de importância das situações problema, os professores indicam-nas, maioritariamente, como importantes ou muito importantes, facto que não é corroborado pelos alunos.

4.2 – Dado que não se afigura coerência sobre o grau de importância, professores e alunos também não coincidem nas suas percepções sobre as causas atribuídas para esses níveis de importância.

Proposição₅ – Em relação à percepção dos professores sobre a sua reacção às situações problema, prevemos que a testemunhem, maioritariamente, como uma reacção imediata.

4.4. O DESENHO DE ESTUDO: Do modelo de análise ao estudo de caso

Tomando por referência a natureza e o âmbito do nosso objecto de estudo, que no essencial se prende com o captar das perspectivas dos actores (professores e alunos) sobre os problemas mais críticos da aula de Educação Física, percebemos que o caminho metodológico a seguir terá que ser sensível a duas dimensões fundamentais do nosso objecto, que se cruzam e mutuamente se influenciam: a *objectividade* das circunstâncias e a *subjectividade* interpretativa dos actores (Amado, 2000). Por consequência, as condições metodológicas em que ocorre a investigação são directamente influenciadas pelos pressupostos inerentes ao campo interpretativo. Zabalza (1994: 34), por exemplo, referindo-se aos estudos do “pensamento do professor” adianta que os recursos metodológicos devem atender às seguintes condições:

“1. Entender a conduta explícita dos professores implica ter acesso ao campo de referências cognitivas e significativas desde o momento em que o professor a realizou, exige, portanto, conhecer quais são os pensamentos do professor relacionados com a dita acção.

2. Entender o professor como profissional racional, que sabe o que faz e que faz as coisas porque “pensa” a sua acção, pressupõe que ele, melhor que ninguém, nos pode esclarecer o porquê das suas acções.

3. E visto que se aceita a “racionalidade” da actuação do professor e a sua capacidade profissional, parece congruente estruturar de maneira diversa o próprio processo de investigação, incorporando no seu desenvolvimento o próprio professor como investigador.

E isso não só porque nos interessa “tê-lo do nosso lado” para que seja sincero e explícito ao contar os seus pensamentos, mas também porque assim varia realmente o seu *status* e o do investigador em relação aos modelos convencionais e varia a consideração que se faz do papel que ambos desempenham na investigação.”

O autor acrescenta que é necessário situar os instrumentos e processos metodológicos que se têm vindo a incorporar no paradigma, desde análise de protocolos de observação e de relatos etnográficos, passando por entrevistas, grade de análise de construtos, até gravações, técnicas de “pensar em voz alta”, “estimulação de memória”, diários, etc. Por analogia, acreditamos que alguns destes instrumentos e processos metodológicos, poderão servir de suporte para os estudos do “pensamento do aluno”.

É neste sentido que sugerimos uma adesão aos **métodos etnográficos e à observação não participante** (Estrela, 1999 [1984]) e **indutiva** (Onofre, 2000), pois que o que se busca no caso particular da nossa investigação é a “...intenção, o propósito de uma acção, estudando-a na sua própria posição significativa...” (Pacheco, 1995). Justifica-se assim o *carácter etnográfico* que a investigação assume pois como também refere Woods (1989, *apud* Amado, 2000) a etnografia interessa-se pelo que fazem as pessoas e como se comportam. Procura descobrir as suas crenças, valores, perspectivas, motivações e a forma como tudo isso se altera com o tempo ou com o contexto das situações. Procura analisar todos esses elementos dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros desse grupo.

Mediante tudo o que foi dito e através da análise do quadro 1 visualiza-se um conjunto considerável de dimensões e componentes que se relacionam entre si “pela mão” dos dois principais conceitos em questão - percepções dos professores e percepções dos alunos relativamente às situações problema. A necessidade de uma abordagem ecológica e a visão interpretativa da natureza do nosso problema, leva-nos ainda a um plano de análise sensível

às variáveis de contexto e aos sistemas de significados, sobre esses conceitos. É tudo isto que procuramos representar na figura 5:

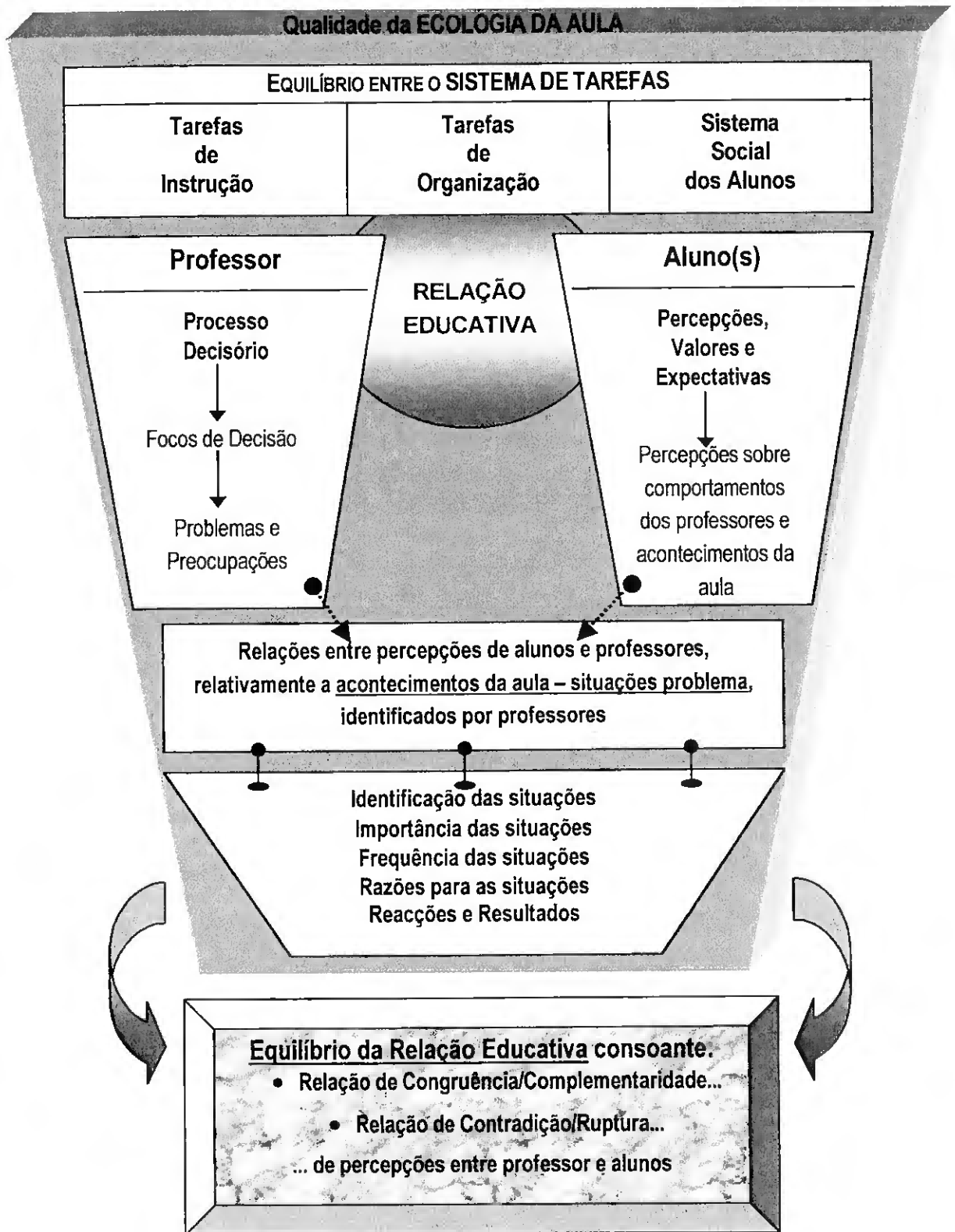


Figura 5 – Desenho de estudo

No sentido de promover as devidas condições de exequibilidade desta pesquisa, optámos pelo **estudo de caso** como estratégia de investigação, nomeadamente pela variante de estudo multicaso ou estudos de caso múltiplo (*multiple-case study*) (Yin, 1994).

Apesar de se referir como potencial problema dos estudos de caso a sua limitação quanto à possibilidade de generalização dos seus resultados, Patton (1990, *apud* Onofre, 2000) acrescenta que não tendo a investigação qualitativa por objectivo a procura de leis universais, tal não significa que estes estudos não sirvam para ajudar a interpretar fenómenos semelhantes noutras situações, permitindo-se igualmente obter uma profundidade de situações no sentido em que proporciona um conhecimento mais exaustivo e qualitativo sobre os casos. Esta é uma vantagem para quem investiga, pois trata-se de descobrir factos que poderiam passar despercebidos caso se utilizassem métodos extensivos (Pacheco, 1995).

Ressalta também das características do estudo de caso, que uma das suas vantagens é a de que, a partir desse conhecimento mais exaustivo e sólido um dado caso, se viabilizem ilações para o conhecimento de outros casos pertencentes à mesma população (Bodgan & Biklen, 1994). Precisamente aqui, Yin (1994) entende que os estudos de caso são importantes nas situações em que o investigador procura generalizar um conjunto particular de resultados a uma teoria mais geral, tratando-se aqui de uma *generalização analítica* em contraponto com uma *generalização estatística*.

5 - O ESTUDO MULTICASO

5.1. SELECÇÃO DA AMOSTRA

O estudo incidiu sobre a actividade de ensino-aprendizagem de quatro **professores** e suas turmas (uma turma por professor). Relativamente aos professores foram seleccionados quatro casos a partir de um conjunto de critérios estabilizados, de forma a conferir maior solidez aos resultados:

- a) Anos de experiência de ensino, que não deveriam ultrapassar os dez anos de serviço, não devendo também ser inferior a três anos de serviço, correspondendo a uma fase de estabilização da carreira de ensino (Huberman, 1989);
- b) Nível das habilitações académica e profissional dos professores, correspondendo ao estatuto de licenciados e profissionalizados do ensino;
- c) Professores de turmas do Ensino Básico (3º ciclo). De referir aqui que as turmas envolvidas no estudo, pertencem a escolas do Ensino Básico do distrito de Faro.

Passa-se a caracterizar de uma forma breve a nossa amostra no que toca aos professores. De forma a salvaguardar o anonimato dos professores, os nomes que se apresentam, aqui e na “Apresentação e Discussão dos Resultados” (ponto 6), são “fictícios”. Os nomes “masculinos” dizem respeito a professores do mesmo sexo e o mesmo se passa com os elementos do sexo feminino. Os quatro professores obtiveram a sua licenciatura na Faculdade de Motricidade Humana (UTL), sendo todos, Professores do Quadro de Nomeação Definitiva. O professor “António” tem 30 anos de idade e 6 anos de serviço. A professora “Marta” tem 31 anos de idade e 8 anos de serviço. O professor “Bruno” tem 28 anos de idade e 6 anos de serviço. E, finalmente, a professora “Vera” tem 29 anos de idade e 6 anos de serviço.

Quanto aos **alunos** houve também um conjunto de condições a considerar:

- a) As turmas frequentaram o 8º ou 9º anos do Ensino Básico (3º ciclo). Esta escolha deveu-se ao facto de estes corresponderem à fase final da escolaridade obrigatória, por características que se revestem com o desenvolvimento da criança/jovem nesta fase (adolescência) e, particularmente com a sua agenda social para as aulas;

- b) Por cada turma foram escolhidos quatro alunos para a observação e entrevista sobre as situações identificadas pelos professores. A escolha dos alunos teve a colaboração dos próprios professores, sendo seleccionados através do cruzamento de dois critérios: aproveitamento na disciplina e comportamento. E através desses critérios, pelos níveis superior/inferior.

5.2. AS FASES DO ESTUDO

Para explicitar as opções metodológicas que a seguir se enunciam, começamos por recordar a Questão de Partida:

Qual é a relação existente entre as percepções dos alunos e dos professores de Educação Física, relativamente aos problemas da prática pedagógica, identificados por estes?

Como referimos anteriormente, optámos como prisma de análise do nosso problema de estudo, o modelo ecológico, onde confluem várias linhas de investigação, que ajudam a integrar e compreender como um todo o nosso objecto de estudo, e a via interpretativa da investigação surge como uma consequência lógica dessa atitude perante a natureza do nosso problema.

Neste sentido, encarámos uma via metodológica que nos permitisse em primeiro lugar observar e registar as circunstâncias objectivas da vida da aula em que ocorrem as situações problema (identificadas como problemas da prática pedagógica do professor) e em segundo lugar, compreender a *subjectividade interpretativa* de professores e alunos, relativamente a essas situações críticas da aula.

Essa via metodológica consubstanciou-se nas **fases da investigação** que esquematicamente estão representadas na figura 6:

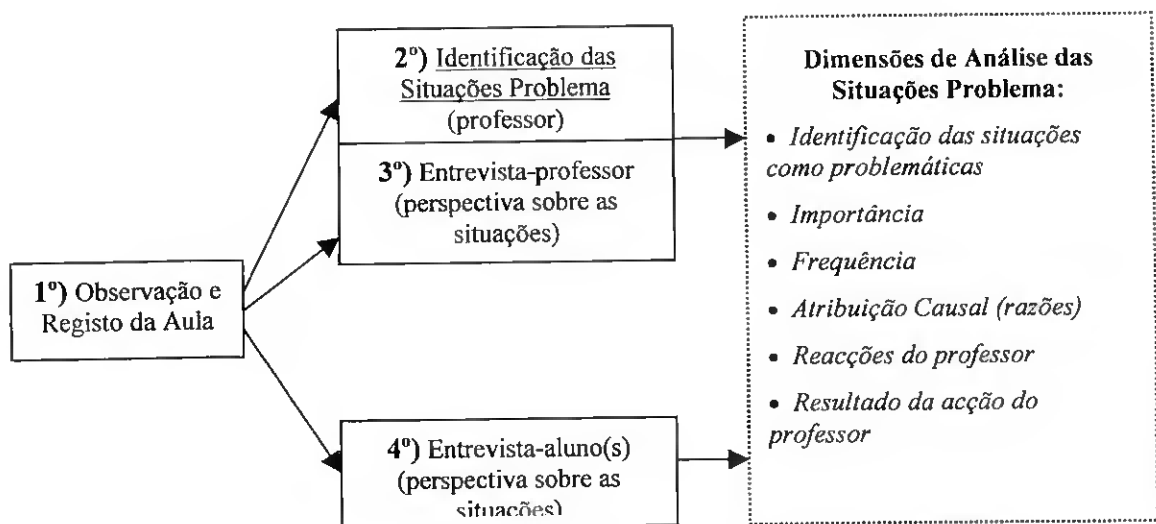


Figura 6 – As fases do estudo

De uma forma mais detalhada a figura 6 reporta:

- 1º) Observação e Registo de informação de toda a aula, com recurso à **gravação vídeo e áudio**;
- 2º) Em presença desse registo gravado, o professor identificou as situações problema ou situações de aula referenciadas como críticas, através da *Técnica dos Incidentes-Críticos* (Estrela & Estrela, 1994 [1978]; Behets & Meek, 1999): situações ou episódios passados na aula que, sendo de carácter negativo, marcam de forma particular os intervenientes da relação educativa, os processos que a caracterizam e os seus resultados.
- 3º) Utilizando a *Técnica de Entrevista de Estimulação de Memória* (Bloom, 1953, *apud* Calderhead, 1996) **Guiada** ou **Semi-estruturada** (Quivy & Campenhoudt, 1992 [1988]), o professor caracterizou, de acordo com a sua perspectiva, as situações problema. As questões da entrevista respeitaram as *dimensões* que se encontram expostas na Grelha de Análise (cf. quadro 1).
- 4º) Numa fase posterior, e depois de compiladas as situações problema identificadas pelo professor e registadas em vídeo, passou-se à confrontação dos alunos com essas situações problema, recorrendo novamente à *Entrevista de Estimulação de Memória* para obter a sua perspectiva sobre as mesmas. Mais uma vez as questões da entrevista respeitaram as dimensões que se encontram expostas na grelha de análise (quadro 1), possibilitando assim a sua posterior correlação com as percepções do professor.

5.3. PROCESSO DE OBSERVAÇÃO: A recolha dos dados

5.3.1. OS INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO - APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO

5.3.1.1. A Observação por Registo Vídeo

A primeira fase de observação / recolha de dados reportou-se ao registo tecnológico através do vídeo, de toda a aula, onde tiveram lugar as situações a analisar. Esta técnica de recolha de informação tem a vantagem de captar a “vida” dos actores, na sua totalidade, o que significa fornecer abundante material para tratamento posterior. Évéquoz, dá o nome de *videoscopia* (1988, *apud* Barreiros, 1996) à técnica de estudo da classe através do filme vídeo. Considera este autor que a compreensão do funcionamento da turma requer um quadro que inclua todo o grupo na observação.

Em termos metodológicos, a atitude do observador corresponde a uma **observação não participante**, já que quem observa não intervém directamente nesses acontecimentos. Estrela (1999 [1984]: 34), refere que esta é uma **observação directa e distanciada**, já que o investigador limita-se ao papel de observador, situando esta observação no campo da “...observação naturalista”, pois decorre no próprio meio onde coabitam os alunos e os professores: a sala de aula.

5.3.1.2. A técnica de entrevista de Estimulação de Memória

A estimulação de memória tem sido referenciada como uma das técnicas utilizadas pelos investigadores para estudar os pensamentos interactivos dos professores (Clark & Peterson, 1986; Pacheco, 1995; Calderhead, 1996; Januário, 1996) e dos alunos (Fernández-Balboa, 1991).

A aplicação desta técnica no âmbito do pensamento do professor e do aluno justifica-se, na medida em que em muitas ocasiões é impossível para o investigador, devido à forma como se organiza e funciona o espaço da sala de aula, conhecer o pensamento de professores e alunos quando estão em interacção.

Depois de gravada a aula em vídeo/áudio, professor e aluno, através das imagens que presenciavam e sons que escutavam, recordavam-se do que se passou, analisando e informando sobre o que sentiam ou o que pensavam no momento que correspondia ao episódio ou acontecimento exposto.

5.3.2. PROCESSO E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

De seguida passamos a enunciar os aspectos relativos à conduta do investigador para com os colaboradores ou participantes no projecto, tal como as regras ou os termos da recolha de dados, e a descrever as técnicas e instrumentos utilizados para essa recolha.

5.3.2.1. O Protocolo de Participação

Aquando da recolha dos dados e no que toca à participação dos intervenientes no estudo, foram observadas algumas regras fundamentais, no sentido de se preservar a ética da investigação.

A este propósito, Erickson (1986) estabelece uma relação entre a validade da investigação qualitativa e o respeito por determinados princípios éticos, especialmente com os sujeitos centrais da investigação, no que diz respeito à sua correcta informação sobre os objectivos e actividades de investigação (bem como os riscos que podem advir da sua participação) e ainda à sua protecção contra riscos de carácter psicológico ou social (situações embaraçosas / sanções administrativas).

Estes aspectos são ainda mais críticos quando se trata de aceder a informações a partir de alunos, como é o nosso caso. Assim foi estabelecido o seguinte:

- a) *Após o contacto com os respectivos professores e pedido de colaboração na investigação, foram explicados os seus **objectivos e finalidades**. O mesmo se passou com os alunos (turma), mas agora com o próprio professor a colaborar na informação sobre o estudo. Neste campo foi importante realçar aos alunos que não estava em causa qualquer tipo avaliação do seu comportamento ou desempenho e tudo o que ficasse registado, quer em vídeo, quer em áudio (nas entrevistas), seria apenas para o uso exclusivo do trabalho de investigação;*
- b) *Nenhum participante teria acesso privilegiado aos dados, excepto aos seus, se os solicitasse;*
- c) *Todos os dados recolhidos seriam **confidenciais**, do exclusivo conhecimento do investigador;*
- d) *Qualquer identificação referente aos participantes (nome, turma, escola) seria omitida, no sentido de se manter o seu **anonimato**. Este aspecto foi também reforçado aquando do*

contacto com os diferentes intervenientes no estudo, inclusivamente com os Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas envolvidas, à qual foi solicitado autorização prévia para a efectivação do estudo (anexo 1.1);

e) *O investigador, em caso algum se pronunciaria sobre o trabalho dos participantes, no sentido de não emitir juízos de valor sobre o trabalho dos mesmos.* A salvaguarda deste princípio também foi importante, pois era fundamental criar um clima de confiança e segurança entre os intervenientes e o investigador (e o próprio estudo). O que estava em causa não era de forma alguma aquilatar as qualidades ou “defeitos”, sucessos ou insucessos ou qualquer outro tipo de parâmetro valorativo de alunos e professores... e este ponto foi bem realçado;

f) *A todos os Encarregados de Educação seria também facultada uma informação sobre o trabalho em curso.* Neste âmbito, para além de uma carta enviada aos encarregados de educação, o investigador mostrou a sua disponibilidade para qualquer informação adicional que os mesmos quisessem obter (anexo 1.2).

5.3.2.2. O Processo de Observação nas diferentes Fases do Estudo

Passamos agora a analisar de forma mais atenta, as condições em que ocorreram a recolha e a realização das observações, através das diferentes fases de estudo.

REGISTO VÍDEO DOS ACONTECIMENTOS DA AULA (1ª Fase)

As imagens foram recolhidas pelo investigador e decorreram durante três aulas (3º período). Todas as aulas captadas (integralmente) foram leccionadas em espaço interior (pavilhão ou ginásio).

Para o registo vídeo foi utilizado uma câmara Panasonic NV-DS29. Este aparelho apresenta a particularidade de ter uma saída para auscultadores e uma entrada para um microfone externo (ou equipamento áudio). A esta entrada de som exterior, ficou acoplado um tele-receptor de emissões acústicas, ficando o professor com um microfone e um pequeno emissor, para se registar as suas indicações verbais. Durante o registo, foram ainda utilizados auscultadores conectados com a máquina, para garantir em qualquer momento, que o registo do som proveniente do professor, estaria a chegar em boas condições.

As gravações foram feitas de forma a cobrir a totalidade da aula, mas de modo a não interferir (ou o menos possível) no ambiente da sala de aula. A colocação da câmara e do investigador, no espaço de aula foi aqui uma preocupação. Para uma maior facilidade na captação de toda a vida da aula, as gravações foram realizadas com recurso a uma lente de grande angular (Panasonic VW-LW4307WE), que inserida na câmara permitia ampliar o ângulo de captação das imagens.

De referir, por último, que todas as imagens foram recolhidas com inserção de tempo real de aula, ao segundo, para possibilitar a identificação no tempo, das situações problema.

OBSERVAÇÃO E RECOLHA DE SITUAÇÕES PROBLEMA (2ª Fase)

Até 48 horas após o registo da aula procedeu-se à visualização da mesma, com o professor da turma observada onde, através da *Técnica dos Incidentes-Críticos*, se assinalaram as situações ou episódios passados na aula que, sendo de carácter negativo, marcaram de forma particular os intervenientes da relação educativa, os processos que a caracterizaram e os seus resultados.

Assim, e antes do visionamento das imagens referentes à aula gravada, explicou-se ao professor, com clareza, o que se entendia por “incidente-crítico” ou “situação problema” (cf. 4.2).

Durante o visionamento e registando os dados do temporizador solicitou-se ao professor que identificasse os momentos inicial e terminal da situação problema. No decurso da observação das imagens, a projecção vídeo poderia ser parada, quando o observador o considerasse oportuno. Para além disso, a projecção era sempre parada após a identificação pelo professor de uma situação problema. De realçar que o visionamento das imagens gravadas foi sempre realizado num lugar calmo e sem possibilidade de interferências externas.

A par da observação da aula e da identificação dos incidentes por parte do professor, foi elaborada uma pequena ficha de registo das situações problema, onde foram registadas as informações que permitiram situar essas situações rapidamente no filme do vídeo e identificar as mesmas (anexo 1.3).

ENTREVISTA GUIADA - PROFESSOR (3ª Fase)

Utilizada na continuidade da 2ª fase, a entrevista era realizada após a identificação de cada uma das situações-problema, permitindo aprofundar e clarificar o pensamento dos entrevistados, de acordo com um conjunto de questões-chave definidos à partida. Estas questões deveriam ser capazes de ajudar a cumprir os objectivos visados pelo investigador e que no nosso caso eram:

- ✓ **Identificação e caracterização das situações** (para ajudar na identificação das situações pediu-se para caracterizar as situações de acordo com as diferentes dimensões da Intervenção Pedagógica):

QUESTÃO 1. Em que domínio da intervenção pedagógica, coloca esta situação: Instrução (Informação; Acompanhamento)?; Organização (Tempo, Alunos; Espaços e Materiais?; Clima Relacional (relação entre professor e alunos, alunos entre si e alunos com matérias de aprendizagem)?; Disciplina? e Porquê?

- ✓ **Identificar a importância atribuída pelos professores a essas situações:**

QUESTÃO 2. Qual é a importância que atribui a esta situação? É muito importante? Mais ou menos importante? Ou pouco / nada importante? e Porquê?

- ✓ **Identificar a frequência/tipicidade dessas situações, para os professores:**

QUESTÃO 3. A situação é muito ou pouco frequente? Quantas vezes acontecem?

- ✓ **Identificar as causas/razões que os professores atribuem para a ocorrência dessas situações:**

QUESTÃO 4. Que razão ou razões estiveram na origem da situação?

- ✓ **Identificar, na perspectiva do professor, qual a reacção do próprio à situação problema, e que resultado obteve a partir dessa reacção:**

QUESTÃO 5. Apercebeu-se da situação no momento? Como caracteriza a sua reacção perante o problema?

QUESTÃO 6. Como aprecia o resultado obteve a partir dessa(s) sua(s) reacção(ões)?

Para o registo áudio de todas a entrevista, o investigador utilizou um pequeno gravador áudio, de forma a poder captar toda a informação do professor, fazendo também com que a entrevista decorresse de forma fluida (o não que aconteceria se o investigador apenas tirasse notas escritas). Este aspecto foi explicado aos professores tendo sido solicitado a sua anuência para esta forma de registo.

ENTREVISTA GUIADA - ALUNO (4ª Fase)

Para esta última fase, decorrida após o registo das três aulas e respectivas entrevistas aos seus professores, foi realizada uma montagem vídeo, numa nova cassete. As situações seguiram a sequência da sua identificação no tempo, desde a 1ª aula até à 3ª aula. Passou-se então à sua utilização, numa **entrevista guiada**, solicitando que o aluno caracterizasse, de acordo com a sua perspectiva, essas situações problema. Foram realizadas entrevistas individuais a quatro alunos por professor.

As mesmas considerações que foram expostas atrás para a entrevista do professor, foram também levadas em conta no caso dos alunos. No entanto, existiram aspectos que mereceram a atenção do investigador, como a clareza e acessibilidade da linguagem utilizada; como potenciais factores inibidores para a entrevista (tentou-se proporcionar um ambiente confortável para o aluno); o salientar da importância do seu contributo para o estudo e que as suas respostas não seriam fruto de qualquer tipo de avaliação, sendo a confidencialidade e o anonimato dois aspectos também garantidos. Foi igualmente explicado aos alunos a necessidade da gravação das entrevistas.

Tal como para o professor, o investigador serviu-se de uma ficha-síntese, mas esta já com a identificação das situações já com o espaço temporal em que ocorreram (para melhor se identificar na passagem das imagens), repartidas pelas respectivas aulas (anexo 1.4). Antes do visionamento das imagens foi explicado a cada aluno o seguinte:

“As situações que a seguir se apresentam ocorreram na tua aula e, por poderem acontecer em qualquer aula de Educação Física, seria importante ouvir a tua opinião sobre elas.”

Para dar contexto à conversa, no sentido de integrar o aluno na entrevista, e como forma de avivar os seus critérios de apreciação das situações, foi colocada a seguinte questão a cada aluno: *O que é que consideras ser uma boa aula de Educação Física?*

Após a visualização das imagens referentes a uma situação eram então colocadas as questões que mais uma vez estariam de acordo com os objectivos previstos:

- ✓ **Verificar qual a percepção dos alunos, quanto às situações problema identificadas pelos professores, isto é, verificar se as considera como situações problemáticas** (para que não houvessem dúvidas sobre a percepção do aluno acerca do carácter problemático da situação, foram realizadas duas questões):

QUESTÃO 1. Imagina que tinhas que contar a alguém esta situação em poucas palavras. Como é que a descreverias?

QUESTÃO 2. Na tua opinião, em que é que esta situação pode beneficiar ou prejudicar aquilo que consideras ser uma boa aula de EF?

Caso a situação em causa não fosse considerada como problemática pelo aluno, as questões sobre aquela situação terminariam ali e passava-se à situação seguinte. Caso contrário, a entrevista prosseguia:

- ✓ **Identificar a importância que os alunos atribuem a essas situações: QUESTÃO 3.**
Qual é a importância que atribuis a esta situação para a aula? É muito importante? Mais ou menos importante? Ou pouco / nada importante? Porquê?
- ✓ **Identificar a frequência/tipicidade dessas situações, na perspectiva dos alunos: QUESTÃO 4.**
Esta situação foi muito ou pouco frequente nas tuas aulas? Quantas vezes acontece?
- ✓ **Identificar as causas/razões que os alunos atribuem para a ocorrência dessas situações: QUESTÃO 5.**
Porque é que achas que esta situação aconteceu?
- ✓ **Identificar qual a reacção do professor à situação problema, segundo o aluno, verificando o resultado dessa reacção, ainda segundo o aluno: QUESTÃO 6.**
*Achas que o professor deu conta da situação? O que é que te leva a dizer isso? QUESTÃO 7.*⁸
Depois dessa intervenção do professor, o que é que aconteceu? Achas que a situação se resolveu?, ou manteve? ou, para além de não se ter resolvido, ainda piorou?

⁸ Só se fazia esta pergunta se o aluno tivesse identificado o modo como o professor interveio

5.3.2.3. Testagem dos Instrumentos de Observação (Pré-Testes)

Antes de se iniciarem as diferentes fases do estudo, todos os instrumentos de observação foram sujeitos a um conjunto de procedimentos de testagem de forma a reduzir o grau de incerteza sobre a sua aplicação e a garantir a sua adequação aos objectivos do estudo. Estes testes foram também de grande utilidade, pois serviram para o investigador “treinar” as suas rotinas e tarefas *de observação* num cenário real de aplicação dos instrumentos.

Assim, num primeiro momento foi pedida a colaboração a dois professores de Educação Física (de escolas diferentes dos professores da amostra) que se disponibilizaram com uma turma cada um, para a gravação integral de uma aula (incluindo o sistema de microfone sem fio). Estes testes prévios foram de grande utilidade pois permitiram a adequação do posicionamento do observador no espaço de aula e comprovação da necessidade da aquisição de uma lente de grande angular, pois que a captação da totalidade da vida aula era um ponto crítico do nosso estudo.

Num segundo momento e ainda com os mesmos professores, foram testadas as “2ª e 3ª fases”, isto é, a “observação e recolha de situações problema” e imediata “entrevista guiada” sobre as situações identificadas. Estes procedimentos permitiram a compreensão dos professores relativa ao conceito de “incidente-crítico” e a clareza e o nível de inteligibilidade das questões da entrevista.

Já na presença dos quatro professores que fizeram parte do estudo, e antes de se iniciarem as gravações das três aulas por turma/professor, foi feita uma gravação experimental de uma aula com o propósito de ajudar professores e alunos a familiarizarem-se com a presença da câmara e do investigador. Esta “simulação” ajudou os professores a adaptarem-se ao sistema de microfone sem fio, e ao facto de se sentirem “observados” no seu trabalho, o mesmo se passando com os alunos. Para o investigador também foi útil, pois apercebeu-se desde logo qual seria o melhor lugar para posicionar o equipamento de observação durante as aulas e, muito importante, permitiu conhecer as rotinas de trabalho do professor.

Posteriormente foram também testadas as fases seguintes do estudo com os professores (2ª e 3ª fases).

Finalmente, e para a 4ª fase (entrevista com os alunos) foram convidados dois alunos da mesma faixa etária dos alunos em observação, mas de escolas diferentes. Foi-lhes pedido para visualizarem algumas situações (entretanto já gravadas) e para responderem às questões que constariam das entrevistas. Foi-lhes também pedido para se pronunciarem sobre a clareza e acessibilidade das questões e no final sobre os objectivos da entrevista em si. No sentido de garantir a confidencialidade e anonimato dos alunos e professores envolvidos nas imagens, não foram facultadas a estes alunos quaisquer informações sobre a identidade dos intervenientes.

5.4. PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DE ESTIMULAÇÃO DE MEMÓRIA

Ao todo foram realizadas vinte e oito entrevistas – três a cada professor (correspondendo uma entrevista por aula e totalizando doze entrevistas) e dezasseis entrevistas a alunos, correspondendo uma para cada aluno. Os registos áudio realizados foram integralmente passados a protocolo escrito. Como técnica privilegiada de tratamento de informação, portanto de caracterização do conteúdo do pensamento dos professores e dos alunos, foi utilizada a análise de conteúdo (Vala, 1986). Tendo como objectivo principal do nosso trabalho o estudo da realidade do pensamento dos intervenientes (sem a descontextualizar), partindo da análise dos dados obtidos para compreender essa mesma realidade, recorreremos a um método indutivo (Almeida e Freire, 2000), com recurso à formulação de categorias temáticas à posteriori (Vala, 1986).

A análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas foi realizada informaticamente, com recurso ao *software Aquad Five 5.0*, o qual permitiu classificar, organizar e codificar o texto, bem como proceder à contabilização de categorias através da criação de tabelas de frequências, como se explica em seguida.

Assim, delimitado e recolhido o *corpus*, o passo seguinte correspondeu à separação das unidades de observação para posterior codificação e tratamento. Em cada protocolo as respostas foram separadas em função das temáticas afins, tendo como ponto de referência as dimensões já descritas na grelha de análise (quadro 1): *IDENTIFICAÇÃO das situações* (questão 1 do professor e questão 1 e 2 do aluno), *IMPORTÂNCIA das situações* (questão 2 do professor e questão 3 do aluno), *FREQUÊNCIA das situações* (questão 3 do professor e questão 4 do aluno), *CAUSAS para a ocorrência das situações* (questão 4 do professor e questão 5 do aluno), *MODOS DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR*, aqui subdivide-se em

REACÇÃO DO PROFESSOR às situações (questão 5 do professor e questão 6 do aluno) e *RESULTADO da reacção do professor* (questão 6 do professor e questão 7 do aluno).

Passou-se de seguida para a definição das unidades de análise para criar as categorias temáticas. Para a delimitação destas unidades de registo foi utilizado o conceito de unidade de pensamento preconizado por Tuckwell (1980, *apud* Onofre, 2000) para a análise de conteúdo de protocolos de entrevistas de estimulação de memória, onde se procede à delimitação do excerto do relato verbal do professor e do aluno que se centrava numa ideia ou actividade particular. Na prática significou assinalar ou separar o texto sempre que era feita uma referência explícita a uma nova ideia e que no fundo resumia a resposta do professor ou aluno naquela porção ou fatia de texto⁹. Esta unidade de registo podia assumir a forma de parte de uma frase, uma frase ou mesmo um parágrafo inteiro. Tratou-se sem dúvida de uma fase do trabalho delicada e complexa, especialmente pela influência que tem na fase seguinte e na relevância que tem para toda a análise da “subjectividade interpretativa” dos actores.

Seguidamente, foi assinalada para cada unidade de registo, uma expressão que permitisse representar o sub-tema referente. Foi a partir deste conjunto de expressões que iniciámos o **processo de categorização**. Em primeiro lugar e com base nas expressões assinaladas junto das unidades de registo, procedemos a um inventário de todos esses sub-temas. Demos então início ao agrupamento dos sub-temas tendo como referência a sua proximidade semântica, e desenvolvendo um primeiro sistema de categorias de classificação.

Para garantir a validade interna das categorias, procurámos assegurar a sua exaustividade e exclusividade (Vala, 1986), ou seja, que todas as unidades de registo pudessem ser colocadas numa das categorias e que uma mesma unidade só possa “pertencer” a uma categoria. Para conseguir este objectivo iniciou-se um processo exaustivo e paciente de “ida e volta” permanente a todas as respostas, revendo e reformulando até chegar ao apuramento final das categorias. Todo este conjunto de passos não foi dado de forma isolada ou na “intimidade” do investigador. Foi sendo acompanhado por um perito que tinha acesso ao protocolo escrito e com quem o investigador debatia (ou confrontava) passo a passo a construção das categorias.

⁹ De forma curiosa, Pais (1993, *apud* Amado, 2000) chama a esta tarefa, “processo de esquartejamento do texto”.

Saliente-se que para a maioria das questões da entrevista, as categorias de classificação das respostas assumiram várias dimensões de análise, empregando-se nesses casos sub-categorias. A maior parte das categorias e sub-categorias são ilustradas em anexo através de exemplos de unidades de registo retiradas dos protocolos das entrevistas.

AS CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO

Para a análise das percepções de professores e alunos sobre a IDENTIFICAÇÃO DAS SITUAÇÕES PROBLEMA, sete meta-categorias, algumas subdivididas em subcategorias, foram encontradas:

a) **Tempo Excessivo**: situações relacionadas com o elevado tempo de duração de diferentes actividades da aula.

Encontraram-se três sub-categorias: *Transição* – situações que envolveram demasiado tempo nos deslocamentos dos alunos para uma mudança de actividade na aula, ou reunião num local específico; *Informação Inicial* – situações que envolveram demasiado tempo na transmissão/comunicação das características das situações de aprendizagem, seu conteúdo ou forma; *Organização/Arrumação do Material* – situações que envolveram demasiado tempo na manipulação do material nas mais variadas formas.

b) **Comportamento desvio do aluno**: situações associadas a comportamentos e atitudes dos alunos considerados inapropriados ou inadequados.

Formularam-se quatro sub-categorias: *Fuga às Tarefas de Aprendizagem* – quando os comportamentos diziam respeito ao abandono, voluntário ou involuntário, das tarefas ou actividades de aprendizagem pré-definidas; *Infracção a Regras de Conduta/Aula* – quando os comportamentos desvio dos alunos incidiram sobre o mau trato do material didáctico, as regras de atavio, as regras segurança, e interacção inapropriada entre alunos, verbal ou física; *Rotinas Organizativas* – comportamentos inadequados dos alunos durante os momentos de organização da aula, ou durante a execução de tarefas de organização da aula; *Participação nos Períodos de Informação* – por comportamentos associados à falta de atenção, ou intervenções verbais inadequadas durante os períodos de informação do professor.

c) ***Dificuldade de Prestação nas Tarefas de Aprendizagem (aluno)***: Situações relacionadas com dificuldades ou problemas no desempenho das actividades de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos, quer devido a desconhecimento dos conteúdos ou ao fraco nível de habilidade para as executar devidamente, quer devido a medo de as realizar.

d) ***Gestão da Estrutura da Aula pelo Professor***: Situações que se reportam às actividades particulares de ensino, ou procedimentos de gestão e controlo das diferentes fases da aula e da actividade planeada.

Enunciámos neste caso quatro sub-categorias: *Ausência de Aquecimento* – inexistência da fase de aquecimento por opção do professor; *Reajuste Actividade Planeada* – situações que implicaram mudanças no plano de acção previsto pelo professor, durante a aula; *Preparação da Informação Inicial* – situações relacionadas com a preparação da apresentação do conteúdo das actividades de aprendizagem; *Organização dos Recursos* – situações associadas à colocação de material inadequado, má localização espacial dos alunos, problemas no controlo da montagem e transporte do material, por parte da turma ou grupo de alunos.

e) ***Relações Interpessoais entre Alunos***: Situações que envolveram problemas no relacionamento entre alunos e de cooperação nas situações de aprendizagem dos alunos entre si.

f) ***Gestão da Actividade dos Alunos pelo Professor***: Episódios relacionados com o controlo e acompanhamento da actividade dos alunos no sentido de garantir a ordem, o funcionamento e o regular decurso das tarefas e rotinas previstas.

Necessitámos, neste âmbito, de criar quatro sub-categorias: *Aplicação e Antecipação (Prevenção) das Regras de Conduta* – situações relacionadas com a prevenção e aplicação de medidas conducentes à ocorrência de comportamentos aceitáveis e apropriados; *Punição do Comportamento Desvio* – situações relacionadas com a utilização de medidas repressivas como reacção à ocorrência de comportamentos inapropriados; *Rotinas Organizativas* – episódios referentes a situações de implementação e controlo das actividades habituais de organização e gestão da aula que implicam actividade dos alunos (espaço, material, transições, gestão dos grupos); *Acompanhamento (Controlo) das Tarefas de Aprendizagem*

– situações relacionadas com o controlo e apoio à prática das actividades de aprendizagem dos alunos.

g) Não Identifica como Situação-Problema: O aluno não reconhece qualquer carácter problemático ou negativo no episódio apresentado.

Ainda no âmbito do testemunho sobre a identificação das situações problema, e como meio de enriquecer a análise das respostas, optámos também por enquadrar as categorias encontradas nos diferentes domínios de intervenção pedagógica sugeridos pela investigação e já abordadas no suporte bibliográfico da temática de estudo (cf. texto sob epígrafe 1.2.). Passamos à disposição das categorias pelos quatro domínios de intervenção pedagógica:

- 1) INSTRUÇÃO: *Prestação de Prestação nas Tarefas de Aprendizagem; Ausência de Aquecimento; Reajuste Actividade Planeada; Preparação da Informação Inicial; Acompanhamento (Controlo) das Tarefas de Aprendizagem.*
- 2) ORGANIZAÇÃO/GESTÃO: *Tempo excessivo de Transição, de Informação Inicial, e de Organização/Arrumação do Material; Organização dos Recursos (Gestão da Estrutura da Aula); Rotinas Organizativas (Gestão da Actividade dos Alunos).*
- 3) CLIMA RELACIONAL: *Relações Interpessoais entre Alunos.*
- 4) DISCIPLINA: *Comportamentos Desvio dos Alunos de: Fuga às Tarefas de Aprendizagem, Infracção a Regras de Conduta/Aula, Rotinas Organizativas, Participação nos Períodos de Informação; Punição do Comportamento Desvio (Gestão da Actividade dos Alunos).*

As categorias de classificação sobre a IMPORTÂNCIA DAS SITUAÇÕES PROBLEMA foram estabelecidas a partir de dois níveis de análise das respostas, a percepção sobre o nível de importância das situações e *o porquê* dessa importância.

Para os *Níveis de Importância*, encontraram-se as seguintes categorias: *Muito Importante; Importante* (e.g., alguma importância, um bocado importante, mais ou menos importante); *Pouco Importante* (e.g., não é muito importante); *Não Especificado* – quando não se percebe o nível de importância especificado, ou não responde.

Para o **Porquê da Importância** (causas dessa importância), foram descortinadas quatro meta-categorias, sendo uma delas (*Afecta*) constituída por seis sub-categorias.

a) *Afecta*: A Ordem / Funcionamento da Aula (e.g., tempo de aula, perturba a aula, induz outros em erro, origina outras situações, erro/falha do professor - na organização, na instrução, na atenção à aula, necessidade de preservar o material); ***Disciplina*** (e.g., comportamento desvio do aluno, ou alunos, não é tolerável ou é negativo); ***Clima Relacional*** (e.g., aluno/aluno, professor/aluno, há má relação alunos/matéria de aprendizagem – não gostam, é difícil); ***Segurança na Aula*** (e.g., dos alunos, do professor e do material); ***Aprendizagem / Avaliação do Aluno*** (e.g., por necessidade de participação adequada nos tempos de informação, atenção/concentração dos alunos); ***Instrução*** (a situação põe em causa os procedimentos e as tarefas de ensino do professor).

b) *Não afecta* (e.g., situação normal, frequente, resolveu-se logo, o comportamento desvio é tolerável).

c) *Beneficia* (e.g., a situação é benéfica para a aula, tanto para a aprendizagem aluno como para a organização)

d) *Outro* – outras razões para o nível de importância descrito, ou respostas não definidas

Para a análise das percepções de professores e alunos relativamente à FREQUÊNCIA DAS SITUAÇÕES PROBLEMA, foram formuladas cinco categorias:

a) *Muito Frequente* (e.g., quando acontece com elevada frequência, ou acontece sempre); **b) *Frequente*** (e.g., também acontece às vezes, é mais ou menos frequente); **c) *Pouco Frequente*** (e.g., também é raro, é a 1ª vez que acontece); **d) *Nunca Acontece***; **e) *Outro*** – quando as respostas não permitem visualizar a percepção sobre a frequência das situações.

Para a análise das percepções de professores e alunos relativamente à CAUSALIDADE DAS SITUAÇÕES PROBLEMA, foram encontradas três dimensões de categorias (causas atribuídas aos *Professores*, causas atribuídas aos *Alunos* e causas atribuídas aos *Contexto*):

a) *Professor*: Gestão da Aula (e.g., por necessidade de alterar o plano, dificuldade no reajuste do plano, controlo da actividade, falha/erro na gestão das tarefas de organização,

não dá importância às tarefas de organização, confiança excessiva nos alunos, gestão dos espaços); *Gestão do Tempo* (e.g., falha na gestão do tempo, tempo de espera dos alunos excessivo); *Controlo da Disciplina* (e.g., controlo deficiente da actividade dos alunos, o professor permite comportamento inadequado, o professor não reage disciplinarmente - é tolerante); *Informação* (e.g., esquecimento de tarefas associadas à informação, informação desinteressante/desmotivante para os alunos)

b) Alunos: Relação Afectiva com a Aula (e.g., desinteresse, desmotivação, excesso de confiança, fraco empenho, saturação, reacção de desespero/frustração, impaciência/pressa, cansaço/fadiga); *Participação na Aula* (e.g., brincadeira, exibicionismo, falta de atenção nos momentos de instrução, abandono da actividade, interacção entre alunos, esquecimento, distração, desconcentração); *Características Pessoais* (e.g., factores associados à personalidade, feitio, auto-estima, ética/postura, hábitos); *Participação nas Tarefas* (e.g., dificuldade, ou medo, ou esquecimento, na execução das tarefas de aprendizagem); *Relacionamento Interpessoal*.

c) Contexto-Aula: Recursos (e.g., material inadequado ao exercício, falta de tempo); *Tarefas* (e.g., tipo de prática - por ser jogo, matérias ou actividades desmotivantes/desinteressantes); *Organização* (e.g., características do material, tempo de espera); *Ocorrências Imprevistas*. **Contexto-Escola** (e.g., processo educativo). **Contexto-Sociedade**

d) Não Sabe/Indefinido (e.g., quando o professor ou aluno referiram não ser capazes de estimar uma razão para a ocorrência da situação, ou não conseguir explicar devidamente a sua ideia).

Para classificar as percepções de professores e alunos quanto à REACÇÃO DO PROFESSOR ÀS SITUAÇÕES PROBLEMA, formularam-se as seguintes categorias:

a) Reconduziu a Atenção (e.g., chamou a atenção para as tarefas que desempenhavam, incentivou); **b) Reprimiu** (e.g., Intimidou / ameaçou, castigou / puniu); **c) Apelou à Regra** (e.g., chamou à atenção para regras/normas definidas); **d) Auscultou** (e.g., apelou ao diálogo, forneceu *feedback*); **e) Reformulou a Actividade** (e.g., organização, reformulou a forma de acompanhamento da actividade); **f) Não Reagiu** (e.g., não deu importância, ignorou, não tem solução, reagiu só depois - à posteriori); **g) Outro / Indefinido** (e.g., o

professor teve uma reacção diferente das referidas até ao momento, ou não se percebe correctamente a ideia sobre essa reacção); **h) Não se apercebeu** (e.g., não se deu conta da ocorrência da situação).

Saliente-se que as primeiras cinco reacções referidas (de *a* até *e*), expressam as reacções imediatas do professor, isto é, apercebendo-se logo no momento em que se deu a situação, interviu imediatamente.

A codificação às respostas sobre o RESULTADO DA REACÇÃO DO PROFESSOR ÀS SITUAÇÕES PROBLEMA originou as seguintes categorias:

a) A situação resolveu-se (e.g., também melhorou, ajudou, minimizou); **b) A situação manteve-se** (e.g., a situação não sofreu qualquer alteração, apesar da intervenção do professor); **c) A situação não se resolveu** (e.g., a situação com a intervenção do professor sofreu uma alteração para pior); **d) Não específica**.

Para efeitos de discussão e análise dos resultados (cf. 6, a seguir), a partir das categorias aqui delineadas, foram elaboradas tabelas de frequências relativas, que nos permitiu visualizar a distribuição das respostas, logo das perspectivas de alunos e professores, em cada dimensão ou variável de estudo.

5.5. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As limitações que a seguir se enunciam derivam das condições naturais da aplicação dos instrumentos de observação num ambiente directo de vivência dos intervenientes e também da natureza interpretativa e qualitativa que caracteriza o estudo do nosso problema. Algumas foram assumidas de forma consciente e outras consequência natural das condições de aplicação dos instrumentos.

Um aspecto que gostaríamos de referir prende-se com as dimensões que escolhemos para servir de termo de comparação entre as percepções de alunos e professores. Estas foram encontradas a partir das preocupações e dos pressupostos teóricos emanados da revisão literária, ainda que deva referir-se que outras poderiam ter sido consideradas e adicionadas. Nesse caso, para além de ignorarmos esforços teóricos pré-existentes, teríamos que assumir

um acréscimo no esforço de observação e análise que implicaria um peso adicional nos tempos de entrevista aos alunos e professores, inexequível face às condições temporais de desenvolvimento do trabalho.

Um segundo assunto refere-se à conferência dos dados pelos sujeitos. Com o objectivo de ter a “comprovação dos participantes” sobre o conteúdo final das entrevistas, poderíamos ter solicitado a sua leitura pelos respectivos professores e alunos. Houve no entanto impossibilidades temporais para tal averiguação, pois o seu conteúdo só ficou totalmente transcrito, numa altura em que os professores já não tinham acesso aos alunos, dado que o processo de observação decorreu no último período do ano lectivo.

Um dos objectos preferenciais da ecologia da aula, no âmbito dos estudos micro-analíticos, como o nosso, tem sido a compreensão da gestão da dinâmica das interacções entre o professor e os alunos durante a aula, tendo paralelamente em consideração, a singularidade das situações em análise e o seu envolvimento contextual mais directo (Doyle, 1986). Embora reconhecendo a sua importância, optámos por não usar um modo mais indutivo de análise, o que nos teria permitido revelar melhor as particularidades das situações problema e outras variáveis de contexto, importantes para o destaque da sua singularidade dessas situações.

Num trabalho onde estamos dependentes da qualidade dos materiais de recolha das informações e do seu uso correcto, momentos houve em que nem tudo correu da forma mais adequada. Algumas (poucas) situações problema que foram identificadas pelos professores tiveram de ser “neutralizadas” aquando da sua visualização pelos alunos, devido às condições sonoras, que impossibilitaria ao aluno o entendimento total e completo da situação em causa.

Partindo do princípio que a entrevista de estimulação de memória procurava captar os processos de pensamento dos intervenientes sobre diferentes acontecimentos da aula, foi acordado com os professores que a entrevista devia ocorrer até 48 horas a seguir ao registo da aula. No entanto, com os alunos só o poderíamos fazer após o decurso das três aulas filmadas. Não sabemos até que ponto é que alguns pormenores das aulas não foram esquecidos pelo aluno e que poderiam ter sido importantes para as suas respostas. Por outro lado, era logisticamente difícil entrevistar quatro alunos, no fim de cada aula, tanto que só o poderíamos fazer após a identificação por parte do professor das situações a analisar.

Acrescente-se, por outro lado, que este aspecto também poderia ser crítico para os alunos, pois ao tomarem consciência plena do que estava em causa no estudo, não saberíamos como é que seria a sua reacção nas aulas seguintes, aquando das restantes gravações.

Uma última referência para a estratégia de investigação utilizada. Apesar de este se tratar de um conjunto de quatro estudos de caso o qual designamos por “estudo multicaso”, ele não constitui um exemplo típico. Com efeito, na base da escolha dos casos não foram utilizados critérios de ordem teórica ou conceptual que os permitissem diferenciar entre si à partida, viabilizando, a confirmação das nossas proposições iniciais, por contraste com outras, antagónicas ou rivais. Em virtude do seu carácter exploratório, à sua escolha, presidiram simplesmente critérios que viabilizassem a procura, em sujeitos de características semelhantes, de invariantes que confirmassem as nossas proposições iniciais. Por outro lado, é habitual que nos estudos multicaso “típicos”, estes comecem por ser analisados individualmente, a partir da elaboração de um relatório com as respectivas conclusões e só depois sejam contrastados entre si. No nosso estudo (como se verá no ponto seguinte - “Apresentação e Discussão dos Resultados”), os casos são, desde logo, apresentados e analisados em simultâneo, essencialmente para facilitar a leitura dos dados e a interpretação dos resultados.

3ª PARTE: ANÁLISE – Interpretação e Compreensão dos Resultados

6 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

- O ESTUDO DOS CASOS -

Neste ponto da dissertação iremos apresentar e discutir os resultados relativos às percepções dos sujeitos do estudo. Para este efeito, recorreremos a uma estratégia de análise que permitisse revelar os contrastes e as semelhanças entre professores e respectivos alunos, no que concerne às suas perspectivas no interior de cada grupo, e também entre os quatro grupos.

Independentemente da estratégia de análise adoptada, temos de nos assegurar que essa análise é conseguida com critérios de qualidade, de forma a assegurar a validade das interpretações e conclusões. Alguns princípios foram previstos e cumpridos: primeiro, procurar mostrar todas as evidências relevantes extraídas da análise dos resultados; depois, realizar as conclusões a partir dessas evidências, submetendo-as ao mesmo tempo a uma crítica rigorosa para verificar se resistem, o que se faz, procurando de entre os resultados observados, aqueles que podem contradizer essas conclusões (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994 [1990]; Yin, 1994).

Descrevendo passo-a-passo a nossa metodologia de análise dos resultados, começamos por referir que recorreremos aos valores das frequências relativas das categorias de cada variável do estudo. Procederemos na nossa análise, em primeiro à discriminação das principais evidências relativas aos professores no seu todo e, em seguida, destacamos as particularidades de cada um. O mesmo passa em relação aos resultados dos alunos. Nesta análise teremos sempre presente o resultados dos quatro grupos (professor e “seus” quatro alunos). Numa segunda fase, ainda no seio de cada variável e já numa base mais larga da discussão, realizamos o cruzamento dos resultados encontrados nos diferentes casos (*cross-cases analysis*) (Yin, 1994), procurando destacar as diferenças e semelhanças que assumem maior relevo para a concretização dos objectivos do estudo. Apesar de na análise às percepções dos professores, primeiro, e dos alunos, depois, em cada variável, já se realizar um cruzamento dos resultados (quando se analisam os professores e os alunos no seu todo), é nos pontos dedicados ao “Cruzamento dos Resultados”, que conseguimos pôr em evidência a relação de equilíbrio ou desequilíbrio entre as percepções dos professores e dos seus alunos relativamente às diferentes dimensões de análise das situações problema. Terminamos a análise de cada variável com uma síntese das principais evidências encontradas.

6.1. IDENTIFICAÇÃO DAS SITUAÇÕES PROBLEMA

6.1.1. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E PRIMEIRO LEVANTAMENTO DE EVIDÊNCIAS

Iniciamos a análise e o levantamento das principais evidências através da apresentação da tabela de frequências respeitantes à Identificação das Situações Problema (quadro 2) porque foi este o ponto de partida do processo de recolha dos dados relativos às percepções dos professores e dos alunos.

Quadro 2 – Categorias de Classificação sobre a Identificação das Situações Problema

		"GRUPO ANTÓNIO"		"GRUPO MARTA"		"GRUPO BRUNO"		"GRUPO VERA"	
		Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor
		%	%	%	%	%	%	%	%
Comportamento Desvio - alunos	Fuga às tarefas	6,7%	-	6,3%	-	25,0%	-	12,5%	10,0%
	Participação nos períodos de informação	33,3%	50,0%	4,2%	-	-	-	-	-
	Infracção de regras (conduta/aula)	23,3%	25,0%	12,5%	23,1%	45,8%	42,9%	37,5%	40,0%
	Rotinas organizativas	-	-	12,5%	15,4%	4,2%	-	-	-
Gestão da actividade dos alunos	Acompanhamento das tarefas de aprendizagem	3,3%	-	4,2%	-	-	28,6%	-	-
	Punição de comportamento desvio	10,0%	-	2,1%	-	-	-	-	-
	Aplicação das regras de conduta	3,3%	-	-	-	8,3%	14,3%	5,0%	10,0%
	Rotinas organizativas	6,7%	12,5%	12,5%	7,7%	8,3%	-	2,5%	-
Gestão da estrutura da aula	Ausência de aquecimento	-	-	-	-	-	-	-	10,0%
	Organização dos recursos	-	-	-	7,7%	-	14,3%	7,5%	20,0%
	Preparação da informação inicial	-	-	4,2%	-	-	-	-	-
	Reajuste da actividade planeada	-	-	-	7,7%	-	-	-	-
	Dificuldade de prestação nas tarefas de aprendizagem	-	-	12,5%	15,4%	-	-	2,5%	-
	Relações interpessoais entre alunos	10,0%	12,5%	2,1%	7,7%	-	-	-	-
Tempo excessivo	Informação	-	-	2,1%	15,4%	-	-	-	-
	Organização/arrumação do material	-	-	4,2%	-	-	-	-	-
	Transição	-	-	-	-	-	-	2,5%	10,0%
	Não identifica como situação problema	3,3%	-	20,8%	-	8,3%	-	30,0%	-

6.1.1.1. As Percepções dos Professores

Como primeira constatação, a leitura do quadro 2 permite verificar a existência de um padrão de respostas dos professores que sugere que os focos de problemas da sua prática pedagógica correspondem sobretudo a situações problema relacionadas com o comportamento e acções inapropriados dos alunos, nomeadamente *Comportamentos desvio*

de infracção às regras de conduta e da aula (cf. Marta, Bruno e Vera) e *Comportamentos desvio associados à participação nos períodos de informação* (cf. António). Com efeito, estas são as categorias que apresentam as frequências mais elevadas no conjunto dos quatro professores.

Saliente-se o facto da categoria mais elevada da Marta (23,1% - *Comportamentos desvio infracção às regras*) ser o valor mais baixo entre as frequências mais elevadas no conjunto dos quatro professores. Este resultado pode estar associado em boa parte ao facto desta professora ter identificado uma grande variedade de situações problema, fazendo com que, as percentagens se dispersem mais sobre o universo das situações problema identificadas, resultado que reteremos como importante para a análise posterior de outras variáveis do grupo da Marta.

Recordamos que, para enquadrar o testemunho sobre a identificação das situações problema, e como meio de enriquecer a análise e a interpretação dos resultados, optámos também por enquadrar as categorias encontradas, nos diferentes domínios de intervenção pedagógica sugeridos pela investigação (cf. 1.2 e 5.4.). É este cenário que se encontra exposto no quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de Classificação sobre as Dimensões das Situações Problema

	"GRUPO ANTÓNIO"		"GRUPO MARTA"		"GRUPO BRUNO"		"GRUPO VERA"	
	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor
	%	%	%	%	%	%	%	%
CLIMA	10,7%	12,5%	2,6%	7,7%	-	-	-	-
DISCIPLINA	78,6%	75,0%	47,4%	38,5%	86,4%	57,1%	78,6%	60,0%
INSTRUÇÃO	3,6%	-	26,3%	23,1%	-	28,6%	3,6%	10,0%
ORGANIZAÇÃO	7,1%	12,5%	23,7%	30,8%	13,6%	14,3%	17,9%	30,0%

Observa-se então que as situações associadas à dimensão *Disciplina* aparecem com as frequências mais elevadas em todos os professores. Este facto vem reforçar o que se disse anteriormente sobre as categorias mais representativas das situações problema identificadas.

O António e a Vera são os Professores com um índice mais elevado de percentagens de situações de *Disciplina* (75% e 60%, respectivamente). O valor mais baixo surge no caso da Marta, com 38,5% que, no entanto, é a única dos quatro professores que apresenta situações respeitantes a todas as dimensões, com a *Organização* a situar-se nos 30,8%. No que toca a

esta última dimensão, também a Vera surge com um valor aproximado ao da Marta (30%). Significativos são também os 28,6% encontrados na dimensão *Instrução* para o Bruno.

No sentido oposto ao da *Disciplina* encontra-se a dimensão *Clima Relacional*, evidenciando que os professores em causa ou não identificam situações problemáticas relacionadas com o *Clima* nas suas aulas, ou quando estas aparecem, não lhes dão o relevo suficiente para serem consideradas como críticas. Assim os únicos a considerarem como problemáticas as situações de *Clima* são, o António (12,5%) e a Marta (7,7%).

6.1.1.2. As Percepções dos Alunos

Através da análise do quadro 2 podemos verificar que os alunos, de uma forma geral, “olham” para as situações problema das aulas, como estando incluídas no âmbito do *Comportamentos desvio dos alunos* (ver também quadro 4, a seguir). Uma variação a esta constatação pode ser verificada nos alunos da Marta que, para além de apresentarem uma grande diversidade de perspectivas sobre a identificação das situações problema, apresentam um valor elevado para a categoria *Não identifica como situação problema* (20,8%), sendo a categoria de respostas com um maior valor percentual, em relação às restantes. Também os alunos da Vera respondem com um índice elevado (30%) para esta categoria.

De forma complementar ao que foi referido e se atendermos ao quadro 3, verifica-se um domínio das situações problema de *Disciplina*, pois a maioria das situações foi classificada nesta dimensão. No campo oposto encontram-se as situações associadas ao *Clima Relacional*.

6.1.2. CRUZAMENTO DOS RESULTADOS: RELAÇÃO ENTRE AS PERCEPÇÕES

Numa primeira análise do quadro 2 podemos verificar que os alunos do António e do Bruno parecem concordar com a sua perspectiva sobre as situações problema das aulas. O mesmo não se observa para os alunos da Marta e da Vera, o que pode ser verificado nos valores da categoria *Não identifica como situação problema*, onde o índice mais elevado aparece no interior do grupo da Vera (30%), seguido dos alunos da Marta (20,8%), aliás, neste caso, o valor mais elevado entre todas as categorias associadas às suas respostas.

Por outro lado, os alunos parecem corroborar dos pontos de vista dos professores quanto à identificação das situações consideradas como mais problemáticas, nomeadamente no que

diz respeito aos **Comportamentos desvio** (*infracção às regras de conduta e da aula e participação dos alunos nos períodos de informação*). Se atendermos ao quadro 3, esta evidência é ainda mais reforçada, pois a maioria das situações observadas pelos alunos foi classificada na dimensão *Disciplina*.

Numa análise mais pormenorizada do testemunho dos inquiridos relativamente aos comportamentos e condutas dos alunos (*comportamentos desvio*) (cf. quadro 4), parece existir uma grande concordância na identificação de problemas associados aos *comportamentos desvio dos alunos* (ressalvando o caso de Bruno). No entanto, quando se comparam outros problemas referidos, o acordo entre as percepções dos professores e dos seus alunos parece tornar-se difícil (ver quadro 5).

Quadro 4 – Soma das frequências relativas na dimensão *Comportamentos Desvio*

		"GRUPO ANTÓNIO"		"GRUPO MARTA"		"GRUPO BRUNO"		"GRUPO VERA"	
		Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor
		%	%	%	%	%	%	%	%
Comportamento Desvio - alunos	Fuga às tarefas								
	Participação nos períodos de informação	63,5%	75%	35,5%	38,5%	75%	42,9%	50%	50%
	Infracção de regras (conduta/aula)								
	Rotinas organizativas								

As mencionadas respostas dos alunos da Marta e da Vera na categoria *Não identifica como situação problema* (cf. quadro 2) explicam esta evidência. Com efeito, se as percentagens na categoria *comportamentos desvio* para estes dois grupos é praticamente idêntico (cf. quadro 4), observa-se que as situações que não obtêm um parecer problemático dos alunos se situam "fora" do âmbito das situações de *Disciplina*.

Da leitura do quadro 3 e observando as dimensões *Disciplina* e *Organização*, que são assinaladas em todos os grupos, retiramos que as situações associadas à *Disciplina* aparecem sempre com percentagens superiores nos alunos, comparando com os respectivos professores. Pelo contrário, a dimensão *Organização*, surge nos quatro grupos com uma expressão percentual que é sempre inferior nos alunos.

Não podemos deixar aqui de associar o índice percentual para a categoria *Não identifica como situação problema* nos alunos da Marta e da Vera, que já observámos que eram os mais altos dos quatro grupos, e os valores da dimensão *Organização* que se apresentam

nesses professores como os mais elevados dos restantes grupos. Poderemos estabelecer esta relação com mais precisão a partir da leitura dos resultados do quadro 5¹⁰.

Quadro 5 – Cruzamento das dimensões das situações problema identificadas por professores e respectivos alunos

		Professores			
		CLIMA	DISCIPLINA	INSTRUÇÃO	ORGANIZAÇÃO
Alunos	Grupo do ANTÓNIO				
	CLIMA	75%			
	DISCIPLINA	25%	100%		
	INSTRUÇÃO				25%
	ORGANIZAÇÃO				50%
	NÃO IDENTIFICA				25%
	Grupo da MARTA				
	CLIMA	25%			
	DISCIPLINA		60%	14,3%	26,7%
	INSTRUÇÃO	75%	5%	42,9%	13,3%
	ORGANIZAÇÃO		25%		26,7%
	NÃO IDENTIFICA		10%	42,9%	33,3%
	Grupo do BRUNO				
	CLIMA				
	DISCIPLINA		93,8%	100%	
	INSTRUÇÃO				
	ORGANIZAÇÃO		6,2%		50%
	NÃO IDENTIFICA				50%
	Grupo da VERA				
	CLIMA				
DISCIPLINA		91,7%			
INSTRUÇÃO		4,2%			
ORGANIZAÇÃO				36,4%	
NÃO IDENTIFICA		4,2%	100%	63,6%	

Confirma-se nesta exposição que, sempre que os professores identificam situações de âmbito disciplinar, também os seus alunos as identificam como tal. Quanto às situações problema de *Organização*, o quadro 5 revela-nos, em termos gerais, que estas situações não obtêm da parte dos alunos a devida correspondência. Como indicador para esta evidência sobre os problemas de *Organização* identificados pelos professores note-se, em todos os grupos, as percentagens da categoria *Não identifica como situação problema*.

¹⁰ A leitura deste quadro deve ser feita cruzando as dimensões das situações problema identificadas pelos professores, com as dimensões das situações problema identificadas pelos seus alunos. Por exemplo, os valores que se situam nas zonas sombreadas indicam a concordância entre os professores e os seus alunos para essas dimensões. Vendo o caso do grupo do António, sempre que o professor identifica problemas de disciplina, os seus alunos concordam totalmente (100%) com esse carácter disciplinar. Pelo contrário, no grupo do Bruno, as situações percebidas pelo professor como de Instrução, são sentidas pelos alunos como sendo de Disciplina.

Nos supra-mencionados casos da Marta e da Vera, verifica-se realmente que perante as situações de *Organização*, os alunos não as identificam como situações problemáticas (no caso da Vera é evidente) ou tomam-nas também como situações enquadráveis noutras dimensões (mais evidente no caso da Marta). Nos casos ainda destes grupos, realce-se os valores cruzados das situações de *Instrução* que também nos parecem significativos, onde no caso da Vera, todas as situações identificadas pela professora não são identificadas como situações problema. No caso do Bruno, estas situações são entendidas como sendo de *Disciplina*.

6.1.3. SÍNTESE DAS EVIDÊNCIAS

Para os professores, os principais focos de problemas da sua prática pedagógica situam-se essencialmente sobre as situações de *Disciplina*, especialmente no que concerne aos *Comportamentos Desvio dos Alunos*, quer em situações de infracção às regras de conduta e da aula previamente estabelecidas, quer ainda associados à participação nos períodos de informação. Esta indicação sobre a identificação de problemas de *Disciplina* segue os resultados de outros estudos com incidentes-críticos (Batalha, 1994; Dionísio, 1994; Onofre e Fialho, 1995). Reflectem também a crescente importância dada à problemática da disciplina/indisciplina na sala de aula, particularmente em Educação Física (Brito, 1989; Mendes, 1998; Rodrigues *e col.*, 1999; Rosado e Januário, 1999).

Embora em menor grau, a identificação de situações problema de *Organização*, parece também ser uma constante em todos os professores. Os problemas de *Clima Relacional*, de uma forma geral, parecem não afectar as aulas dos professores estudados. Estes resultados não seguem as conclusões do estudo de Telama, Lähde & Kurki (1980), em que os problemas associados à relação professor-aluno aparecem como sendo dos mais identificados.

Em metade dos casos (“António” e “Bruno”), os alunos corroboram a perspectiva dos seus professores quanto ao carácter problemático da maior parte das situações identificadas por estes. Noutros casos (“Marta” e “Vera”), entre um terço e um quinto das situações não são consideradas problemáticas.

As situações problema identificadas pelos professores no âmbito da *Disciplina* são mais facilmente reconhecidas pelos alunos como situações problemáticas. Para além disso são também identificadas como sendo situações problema de *Disciplina*. As situações problema

de *Organização* identificadas pelos professores não conseguem obter um consenso total dos respectivos alunos, quanto ao seu carácter problemático, ou quanto à sua identificação como situações dessa dimensão. As situações de *Instrução* apresentam um comportamento idêntico.

Quanto à tipologia das situações identificadas, são as situações associadas aos Comportamentos Desvio dos alunos que obtêm quase sempre a concordância destes na sua identificação como tal. Nas restantes categorias de situações problema, existe alguma discrepância entre os professores e os seus alunos.

6.2. A IMPORTÂNCIA DAS SITUAÇÕES PROBLEMA

6.2.1. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E PRIMEIRO LEVANTAMENTO DE EVIDÊNCIAS

Recordamos que os dois parâmetros considerados para a análise sobre a importância das situações para os intervenientes foram “que importância teve a situação (nível)” e o “porquê da atribuição essa importância”. Os resultados encontrados são expostos no quadro 6.

Quadro 6 – Categorias de Classificação sobre a Importância das Situações Problema e suas razões

		"GRUPO ANTÔNIO"		"GRUPO MARTA"		"GRUPO BRUNO"		"GRUPO VERA"		
		Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor	
IMPORTÂNCIA		%	%	%	%	%	%	%	%	
NÍVEL (grau)	Muito importante	21,4%	75,0%	5,4%	8,3%	36,4%	33,3%	10,7%	22,2%	
	Importante	50,0%	12,5%	56,8%	75,0%	36,4%	50,0%	71,4%	66,7%	
	Pouco importante	25,0%	-	37,8%	16,7%	27,3%	16,7%	17,9%	11,1%	
	Não específica	3,6%	12,5%	-	-	-	-	-	-	
PORQUÊ (causas)	Afecta	Aprendizagem e avaliação (aluno)	13,8%	14,3%	15,4%	7,1%	4,5%	14,3%	3,8%	-
		Clima Relacional	6,9%	42,9%	3,8%	7,1%	4,5%	-	-	-
		Disciplina	3,4%	-	7,7%	28,6%	4,5%	-	19,2%	12,5%
		Instrução	13,8%	-	3,8%	-	-	-	-	-
		Ordem e funcionamento	44,8%	28,6%	30,8%	35,7%	22,7%	14,3%	34,6%	37,5%
		Segurança	-	-	11,5%	-	31,8%	57,1%	23,1%	37,5%
	Não afecta	Benefícia	3,4%	-	3,8%	-	-	-	-	-
		Não afecta	10,3%	14,3%	11,5%	21,4%	27,3%	14,3%	19,2%	12,5%
Outro		3,4%	-	11,5%	-	4,5%	-	-	-	

6.2.1.1. As Percepções dos Professores

Quanto ao nível de importância que os professores atribuíram às situações problema, verifica-se que estas são maioritariamente *Importantes* (cf. Marta, Bruno e Vera) ou *Muito importantes* (cf. António).

Atendendo agora às frequências mais elevadas na a resposta à questão “porquê da importância”, observamos que, de uma forma geral, as situações são *Importantes* ou *Muito importantes* porque essencialmente afectam a *Ordem e funcionamento da aula* e também a *Segurança*.

Fazendo uma análise caso a caso, verificamos que para o António as situações problema são muito importantes porque afectam o *clima relacional* (42,9%) e também a *ordem e o funcionamento da aula* (28,6%). Para a Marta, as situações são importantes porque afectam a *ordem e funcionamento da aula* (35,7%) e ainda a *disciplina* (28,6%), o que, no seu conjunto, indica uma elevada preocupação da Marta com o efeito das situações-problema na *ordem e a disciplina* da aula. As preocupações do Bruno orientam-se para os aspectos da *segurança da aula* (57,1%), facto também corroborado por Vera, ao qual esta acrescenta a *ordem e funcionamento da aula* (37,5%).

6.2.1.2. As Percepções dos Alunos

De uma forma geral, os alunos consideram as situações por eles tidas como problemáticas como sendo *Importantes*. Os alunos da Marta distribuem também as suas respostas pela categoria *Pouco importante* (37,8%), enquanto os alunos do Bruno dividem de forma igual a importância pelos níveis *Importante* e *Muito importante* (36,4%).

No que diz respeito ao “porquê dessa importância” e observando, em primeiro lugar, as frequências mais elevadas, nota-se uma tendência para que as justificações se relacionem com o afectarem a *ordem e o funcionamento da aula*, e ainda a *segurança* da mesma.

No grupo do Bruno, deve realçar-se a coincidência entre os 27,3% de situações que os alunos consideram não afectar a aula, e os 27,3% em que consideram as situações *Pouco importantes*.

6.2.2. CRUZAMENTO DOS RESULTADOS: RELAÇÃO ENTRE AS PERCEPÇÕES

No quadro 6 evidencia-se uma certa convergência entre as percepções dos professores e seus alunos quanto ao “nível de importância”, já que de uma forma geral as situações identificadas como problemáticas são consideradas *Importantes*. Há que realçar que esta convergência é mais notória nos grupos do Bruno e da Vera.

No grupo da Marta, dois aspectos parecem indiciar um determinado desequilíbrio entre as percepções dos alunos e professora quanto à identificação e importância das situações. Apesar das percentagens serem mais elevadas no grau *Importante* (para professora e alunos), não se pode deixar de reparar no valor de 37,8% para o nível *Pouco importante*, notado pelos alunos. Parece-nos existir aqui um ligeiro desfasamento, pois a professora atribui *Pouca importância* a 16,7% das situações. Já na “identificação das situações” (variável estudada anteriormente) os alunos, em 20,8% das situações identificadas pela professora, não tinham percebido qualquer carácter problemático.

Quanto ao grupo do António, os alunos não parecem partilhar da opinião do seu professor sobre o grau de importância atribuído, pois enquanto este considera como *Muito importante* 75 % das situações, os alunos apenas atribuem a 21,4% o mesmo grau de importância.

Como explicação dada para a atribuição dos diferentes níveis de importância, consegue-se perceber a existência de um equilíbrio entre alunos e professores, para as justificações que se relacionem com a *ordem e o funcionamento da aula*, e ainda com a *segurança* da mesma. Neste último caso destaca-se uma relativa concordância entre alunos e professor no grupo do Bruno.

Considerando o acordo entre estes alunos e o respectivo professor na identificação das situações associadas aos *comportamentos desvio dos alunos por infracção às regras de conduta/aula* (cf. quadro 2), este facto pode pressupor que algumas das situações identificadas pelo professor foram situações que envolveram risco para os alunos, logo, por infracção a regras relacionadas com aspectos de segurança. Podemos visualizar o espírito desta ideia através dos seguintes registos, primeiro do professor e depois de dois alunos, sobre a mesma situação:

É muito importante, principalmente nas aulas de ginástica, em que a probabilidade de risco é maior, de acidente é maior e por isso é que eu de início defini determinados critérios para aulas (critérios de funcionamento) e portanto foi uma infração a esses, que podia ter resultado em acidente para ele. (joaq.003, 277-287)

É muito importante, porque ele pode ficar mal, sem a ajuda do professor. (joaq.011, 126-128)

Pode alguém se magoar e o professor ter de chamar uma ambulância e perder muito tempo na aula e o colega magoa-se e tudo isso. (joaq.012, 231-235)

No grupo do António parece existir uma divergência quanto às razões da importância das situações que afectam o clima da aula (42,9%), já que o professor atribui muita importância enquanto apenas 6,9% das respostas dos seus alunos foram ao encontro dessa preocupação. No entanto, observa-se algum acordo entre este professor e os seus alunos em relação a situações respeitantes à *ordem/funcionamento da aula*, (44,8% das respostas). Acrescente-se aqui um dado interessante que é a circunstância de mais de metade das respostas dadas pelos alunos neste capítulo dizer respeito ao facto das situações afectarem ou prejudicarem o tempo de aula, como se ilustra nos testemunhos seguintes:

Isto para mim tem importância, enquanto estavam para ali a fazer aquilo, nós já podíamos ter começado a fazer o exercício há muito tempo. (joaq.006, 108-112)

Acaba sempre o professor perder um pouco de aula e é menos isso que a gente faz aula. (joaq.007, 108-111)

6.2.3. SÍNTESE DAS EVIDÊNCIAS

Os professores consideram as situações identificadas como importantes ou muito importantes. Assumem essa importância porque essencialmente, consideram que afectam a ordem e o funcionamento da aula e ainda os aspectos associados à segurança. Num caso ou outro também porque afectam o clima relacional e a disciplina. Sobre o nível de importância assumido pelos professores estes resultados estão em conformidade com os de Hanke (1987) que também refere as situações como importantes ou muito importantes para os professores.

Os alunos, de uma forma geral, consideram as situações problema identificadas como sendo importantes. Posicionam-se nesse nível de importância porque, segundo os mesmos, essas situações afectam essencialmente a ordem e o funcionamento da aula e também os aspectos associados à segurança.

Na análise da relação que podemos estabelecer entre as percepções de alunos e professores, verificamos nesta variável, alguma correspondência entre estes, tanto para o nível de importância atribuído, como para o porquê dessa importância. Estes resultados não estão de acordo com os observados por Hanke (1987), que afirma existirem divergências entre as percepções de professores e alunos quanto ao nível de importância atribuído aos incidentes-críticos de aula.

6.3. A FREQUÊNCIA DAS SITUAÇÕES PROBLEMA

6.3.1. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E PRIMEIRO LEVANTAMENTO DE EVIDÊNCIAS

A sala de aula, enquanto cenário pedagógico e relacional apresenta, segundo Doyle (1986), algumas características que influenciam os comportamentos de professores e alunos e são determinantes para a compreensão dos diferentes acontecimentos. Uma dessas características é a que está relacionada com a variável agora em estudo. Trata-se da *historicidade*, pois determinadas situações só podem ser melhor compreendidas à luz do cenário onde ocorrem e de acontecimentos já vividos. Apesar da percepção dos “actores” sobre a “frequência” das situações críticas não nos poder fornecer o cenário histórico concreto dos acontecimentos da aula, não deixa de ser uma variável que fornece informações sobre a regularidade com que situações semelhantes surgem ao longo da relação educativa desenvolvida durante o ano lectivo

No quadro 7, para além de fornecermos os resultados sobre as categorias formuladas no processo de análise dos dados, possibilitamos também uma visão mais lata sobre a tipicidade das situações. Associando os resultados das categorias *Muito Frequente* e *Frequente* obtemos uma visão sobre as situações típicas e, procedendo de forma idêntica para as categorias *Pouco Frequente* e *Nunca Acontece* conseguimos chegar às situações mais atípicas.

Quadro 7 – Categorias de Classificação sobre a Frequência das Situações Problema

		"GRUPO ANTÓNIO"		"GRUPO MARTA"		"GRUPO BRUNO"		"GRUPO VERA"	
		Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor
		%	%	%	%	%	%	%	%
Situação Típica	Muito	46,2%	-	19,4%	-	9,1%	-	10,7%	-
	Frequente	38,5%	50,0%	36,1%	25,0%	31,8%	-	35,7%	20,0%
	Total Situação Típica	84,7%	50%	55,5%	25,0%	40,9%	-	46,4%	20,0%
Situação Atípica	Pouco	11,5%	37,5%	41,7%	75,0%	59,1%	100%	42,9%	70,0%
	Nunca	-	-	-	-	-	-	7,1%	-
	Total Situação Atípica	11,5%	37,5%	41,7%	75,0%	59,1%	100%	50,0%	70,0%
	Outro	3,8%	12,5%	2,8%	-	-	-	3,6%	10,0%

6.3.1.1. As Percepções dos Professores

Através de uma observação global dos resultados verificamos que os professores evidenciam uma tendência para considerar as situações identificadas como *Pouco frequentes*, sendo as situações consideradas mais *Atípicas* do que *Típicas*.

Como excepção para o que foi dito temos a percepção do António, que vê as situações como sendo *Frequentes*, pelo menos em 50% dos casos. Não resta também qualquer dúvida para o Bruno de que as situações por ele identificadas são raras ou foi a primeira vez que aconteceram (100%). Também com valores elevados para o carácter atípico das situações problema, estão a Marta (75%) e a Vera (70%).

6.3.1.2. As Percepções dos Alunos

Na perspectiva dos alunos a intensidade com que as situações identificadas se verificam nas aulas situam-se num meio-termo entre o *típico* e o *atípico*. Particularmente fogem desta linha de resultados os alunos do António que entendem que as situações identificadas são em grande número *Frequentes* ou *Muito frequentes*.

Os alunos do Bruno são os que vêem as situações ocorrer de uma forma menos *típica* do que *atípicas* (40,9% contra 59,1%). Os alunos da Vera repartem as suas respostas por situações *típicas* (46,4%) e *atípicas* (50,0%).

6.3.2. CRUZAMENTO DOS RESULTADOS: RELAÇÃO ENTRE AS PERCEPÇÕES

A evidência maior que se pode retirar do quadro 7 é a de que, comparando os professores com os respectivos alunos em todos os grupos, estes identificam mais frequentemente as

situações como típicas isto é, as respostas dos alunos relativamente às categorias *Muito frequente* e *Frequente*, juntas, são sempre superiores aos dos seus professores. Por outro lado e complementarmente, sempre que se comparam os professores e respectivos alunos nas *situações atípicas*, os valores mais elevados estão sempre do lado dos professores, encontrando-se a maior discrepância no grupo do Bruno.

Há assim um nítido desfasamento entre professores e alunos no que concerne à percepção que ambos apresentam para a variável “frequência das situações problema”, inferindo-se que os professores visualizam a ocorrência das situações identificadas de uma forma menos frequente, relativamente àquilo que é percebido pelos alunos.

6.3.3. SÍNTESE DAS EVIDÊNCIAS

Os professores estudados, de uma forma geral visualizam a ocorrência das situações problema de uma forma pouco frequente ou atípica. Os alunos, mediante uma primeira análise que se faz das categorias individualmente, sentem a ocorrência das situações de forma pouco frequente. Tomando em consideração o prisma “situações típicas / situações atípicas”, constata-se que não há uma predominância de uma dimensão sobre outra (com exceção no alunos do António).

A maior evidência que se retira dos resultados nesta variável é-nos dada pela comparação que se faz entre as percepções dos professores e respectivos alunos: invariavelmente, as situações são sempre mais típicas ou frequentes para os alunos, em relação ao que é sentido pelos seus professores.

Para nos ajudar a explicar este facto poderemos lembrar algumas características que envolvem o espaço da aula, tais como a simultaneidade e imediaticidade dos acontecimentos da aula (Doyle, 1986). Provavelmente as informações retidas pelos alunos sobre os aspectos críticos da aula são diferentes das do professor, talvez porque a visão que ambos têm das situações seja influenciada pela “proximidade” e pelo impacto desses acontecimentos na sua vida na aula. Devido às características da aula que referenciámos, e às funções que ambos desempenham, existem situações de aula que têm que ser “desprezadas” pelo professor, enquanto outras ganham uma maior importância, mediante o impacto que têm sobre as suas rotinas ou sobre as suas decisões já previamente definidas. A construção dos “bancos” de memória dos intervenientes sobre os acontecimentos da aula pode ser influenciada por toda esta complexidade de processos e papéis. Por outro lado, o reconhecer por parte do

professor que situações de aula com carácter negativo, são frequentes nas “suas” aulas pode ser socialmente desgastante, pois são eles os gestores de uma “empresa” que se quer rentável e eficaz. Neste caso, os alunos encontrando-se mais despidos desta co-responsabilização sobre o sucesso ou insucesso dos processos e produtos da aula, podem não ter meias medidas em “carregar” na sinceridade sobre a frequência com que ocorrem as situações problemáticas da aula.

6.4. AS CAUSAS DAS SITUAÇÕES PROBLEMA

6.4.1. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E PRIMEIRO LEVANTAMENTO DE EVIDÊNCIAS

A variável “causas”, dada a grande diversidade de respostas dos professores e alunos (cf. quadro 8), foi uma das que condicionou à construção/formulação de maior número de categorias.

Quadro 8 – Categorias de Classificação sobre as Causas das Situações Problema

		“GRUPO ANTÔNIO”		“GRUPO MARTA”		“GRUPO BRUNO”		“GRUPO VERA”	
		Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor
		%	%	%	%	%	%	%	%
Aluno	Relacionamento interpessoal	14,3%	-	-	-	-	-	-	-
	Participação na aula	35,7%	-	28,2%	25,0%	69,6%	33,3%	50,0%	36,4%
	Participação nas tarefas	-	-	10,3%	6,3%	4,3%	-	3,6%	-
	Características pessoais	14,3%	50,0%	7,7%	6,3%	-	-	7,1%	9,1%
	Relação afectiva com a aula	14,3%	12,5%	12,8%	-	13,0%	50,0%	25,0%	27,3%
	Total Aluno	78.6%	62.5%	59.0%	37.6%	86.9%	83.3%	85.7%	72.8%
Contexto	Ocorrências imprevistas	-	-	5,1%	6,3%	-	-	-	-
	Organização	-	-	2,6%	6,3%	4,3%	-	-	-
	Recursos	-	-	-	-	-	-	3,6%	18,2%
	Tarefas	10,7%	-	-	-	-	-	-	-
	Escola – processo educativo	-	12,5%	-	-	-	-	-	-
	Sociedade	-	12,5%	-	-	-	-	-	-
Total Contexto	10.7%	25.0%	7.7%	12.6%	4.3%	-	3.6%	18.2%	
Professor	Controlo da disciplina	-	-	7,7%	-	-	-	-	-
	Gestão da aula	3,6%	12,5%	7,7%	31,3%	-	16,7%	3,6%	9,1%
	Gestão do tempo	-	-	2,6%	12,5%	4,3%	-	-	-
	Informação	7,1%	-	2,6%	6,3%	-	-	-	-
	Total Professor	10.7%	12.5%	20.6%	50.1%	4.3%	16.7%	3.6%	9.1%
	Não Sabe	-	-	12,8%	-	4,3%	-	7,1%	-

6.4.1.1. As Percepções dos Professores

Numa primeira análise do quadro 8, verifica-se que as razões atribuídas pelos professores para a ocorrência das situações mais críticas da aula se encontram essencialmente nos factores associados aos *Alunos*, embora não se observe uma total coincidência nas respostas encontradas, estando o sentido das percepções orientado para diferentes categorias da dimensão *Alunos*. O professor António refere os aspectos relacionados com a personalidade do aluno como principal razão para a ocorrência das situações. O Bruno e a Vera também assinalam causas próximas do aluno, mas enquanto o primeiro assinala como principal causa a *Relação afectiva dos alunos com a aula* (50%) e depois a sua *Participação na aula* (33,3%), as percepções de Vera revelam uma inversão de prioridades apontando a *Participação dos alunos na aula* (36,4%) em primeiro lugar e a *Relação afectiva dos alunos com a aula* (27,3%), logo de seguida.

A Marta diferencia-se dos restantes por atribuir à origem do *Professor* as causas para a ocorrência das situações identificadas como problemáticas (50,1% de razões atribuídas a si própria). Assinala como principal causa das situações problema, a sua *Gestão do tempo* (31,3%).

Não deixa de ser curioso observar que é novamente a Marta que apresenta uma maior diversidade de respostas, a verificar pela quantidade de categorias representativas das causas por ela atribuídas. Este facto poderá explicar o baixo nível de percentagem de cada uma das categorias que representam as respostas desta professora.

6.4.1.2. As Percepções dos Alunos

Em termos gerais, os alunos apontam unanimemente como principal razão para o surgimento das situações, os factores relacionados com a dimensão *Alunos*, nomeadamente com as características da sua *Participação na aula*. São fundamentalmente razões associadas à brincadeira, ao exibicionismo, à falta de atenção nos momentos de instrução, ao abandono da actividade ou tarefa, à má interacção entre alunos, ou à distração que aparecem como principais focos de justificação para o despertar das situações problema identificadas. Com mais convicção nesta causa estão os alunos do Bruno (69,6%) e no sentido oposto encontram-se os alunos da Marta (28,2%).

Se daqui poderemos retirar a conclusão de que existe um perfil atribucional interno da parte dos alunos, já é uma questão mais complexa. Na realidade, assinalaram-se situações em que a sua identificação pelos professores tomavam como intervenientes directos os alunos (um apenas, um pequeno grupo de dois/três ou a turma no seu todo, por exemplo nos problemas surgidos nos momentos de informação do professor) e como se pode constatar pelas situações identificadas pelos professores relativamente aos *Comportamentos desvio dos alunos* houve uma boa percentagem dessas situações identificadas (cf. quadro 2 e 4).

Por outro lado, e como critério de escolha dos quatro alunos por turma para o estudo, não foi tomado em consideração o facto de estes alunos serem ou não intervenientes directos nas situações. Fazendo um levantamento das situações que implicavam directa e objectivamente os alunos da amostra, verificou-se que só em 5,6% das situações problema analisadas é que estes alunos eram actores directos dessas situações. A posição assumida pelos alunos quando atribuíam as causas aos *Alunos* é bem representada nas unidades de registo que a seguir se transcrevem:

Não estavam a prestar atenção àquilo que a professora estava a dizer, porque se tivessem a prestar atenção, calavam-se e viam que estavam a errar. (joaq.014, 78-82)

Desordem por parte do colega, porque o colega sabe quando se monta o material é para se estar sentados num sítio só ou espalhados... mas quietos, sem andar a usar o material. (joaq.012, 243-248)

Estarem distraídos, às vezes não estão a ligar nenhuma à aula... (joaq.020, 420-422)

Na realidade, as referências aos “sujeitos” das acções nas respostas dos alunos são feitas na 3ª ou 6ª pessoa (ele/ela ou eles/elas), o que nos leva a crer que a atribuição dos alunos para as causas associadas à dimensão *Alunos* podem, apesar de tudo, ser externas (exteriores aos próprios).

6.4.2. CRUZAMENTO DOS RESULTADOS: RELAÇÃO ENTRE AS PERCEPÇÕES

A primeira constatação que se pode inferir da leitura do quadro 8 é a de que, no que concerne à dimensão para as causas associadas aos *Alunos*, existe uma forte unanimidade de respostas entre professores e respectivos alunos (pelo menos em três dos quatro grupos).

No entanto, a concordância entre as percepções de professores e alunos parece ficar por aqui, pois na análise que se pode realizar às categorias individualmente, as diferenças parecem vir ao de cima. Assim, e no que diz respeito à comparação entre o testemunho dos

alunos e dos professores, a primeira constatação é que as frequências relativas mais elevadas em todos os grupos se desencontram, com excepção do Grupo da Vera, onde partilham a mesma opinião quanto à *Participação dos alunos na aula* e até na *Relação afectiva dos alunos com a aula*.

Nos restantes grupos observam-se claramente alguns desequilíbrios quanto às categorias mais elevadas: no grupo do Bruno, enquanto o professor aponta como causa de 50% das situações a *Relação afectiva dos alunos com a aula*, os alunos apenas referem esta causa numa percentagem de 13%. Por outro lado, observa-se que os 69,6% de razões atribuídas pelos alunos à *Participação da aula*, encontram no professor uma expressão que se joga quase pela metade da assinalada pelos primeiros (33,3%).

No grupo do António também há diferenças a assinalar, uma vez que o valor de 50% de situações conotadas com as *Características pessoais dos alunos* não encontra eco no que concerne à percepção dos alunos, que se referem a essa causa em somente 14,3% das respostas. De modo ainda mais acentuado, o principal foco de razões dos alunos do António (*Participação dos alunos na aula* – 35,7%) não encontra qualquer referência junto do seu professor.

No grupo da Marta, embora os 31,3% de causas relacionadas com a *Gestão do tempo pelo professor*, não encontra a reciprocidade junto dos seus alunos, que mencionam esta categoria como causa de apenas de 7,7% das situações identificadas, regista-se alguma concordância em relação à causa *Participação dos alunos na aula* (28,2% e 25%, respectivamente).

Nota-se assim que não há uma concordância exacta entre as principais causas encontradas, entre professores e alunos.

Outra evidência que podemos retirar do cruzamento das “causas” com a variedade das situações problema encontradas (cf. quadros 2, 3 e 4), é a de que existe uma correlação entre estes dois parâmetros de análise. Na realidade, a atribuição das causas no sentido dos *Alunos* está directamente associada às situações de *Disciplina* (cf. quadro 3), podendo também ser comprovada através do que é mostrado no quadro 4. Verifica-se claramente que os grupos (professores e alunos) com índices percentuais mais elevados para as situações de *Disciplina* são os que indicam mais causas associadas aos *Alunos*. No sentido oposto,

encontram-se os intervenientes do grupo da Marta que apresentam os valores percentuais mais baixos para as situações de *Disciplina* (cf. quadro 3) e complementarmente para os *Comportamentos desvio* (cf. quadro 4). Têm também os valores mais baixos para as causas associadas à dimensão *Alunos*.

A ideia que subjaz ao que acabou de ser evidenciado pode ser reforçada pela análise do quadro 9, onde se apresenta a atribuição causal realizada pelos intervenientes para situações de *Disciplina*:

Quadro 9 – Cruzamento das “Causas” com situações problema de DISCIPLINA

			“GRUPO ANTÓNIO”		“GRUPO MARTA”		“GRUPO BRUNO”		“GRUPO VERA”	
			Situações Problema de DISCIPLINA							
			Aluno	Prof.	Aluno	Prof.	Aluno	Prof.	Aluno	Prof.
Causas	Aluno	Relacionamento interpessoal	4,3%				75,0%	50,0%	63,6%	50,0%
		Participação na aula	34,8%		44,4%	33,3%			4,5%	
		Participação nas tarefas					5,0%			
		Características pessoais	17,4%	50,0%	11,1%				4,5%	16,7%
		Relação afectiva com a aula	17,4%	16,7%	16,7%		15,0%	50,0%	22,7%	33,3%
	Contexto	Ocorrências imprevistas								
		Organização				16,7%				
		Recursos								
		Tarefas	13,0%							
		Escola		16,7%						
	Sociedade		16,7%							
	Professor	Controlo da disciplina			16,7%					
		Gestão da aula	4,3%		5,6%	50,0%				
		Gestão do tempo								
		Informação	8,7%							
Não Sabe				5,6%		5,0%		4,5%		

Percebe-se de forma inequívoca que, tratando-se de situações de disciplina, as causas recaem maioritariamente sobre os *Alunos*, especialmente no que concerne aos factores associados à sua *Participação na aula*.

Recorrendo também ao cruzamento das categorias de causas com as situações de *Organização* (cf. quadro 10) e para estabelecer um termo de comparação com as situações de *Disciplina*, observa-se uma dispersão dos resultados diferente da do quadro anterior, encontrando-se os resultados distribuídos de forma mais uniforme pelas três dimensões de causas: *Alunos*, *Contexto*, *Professor*.

Quadro 10 – Cruzamento das “Causas” com situações problema de ORGANIZAÇÃO

		Situações Problema de ORGANIZAÇÃO								
		"GRUPO ANTÔNIO"		"GRUPO MARTA"		"GRUPO BRUNO"		"GRUPO VERA"		
		Aluno	Prof.	Aluno	Prof.	Aluno	Prof.	Aluno	Prof.	
Causas	Alunos	Relacionamento interpessoal			22,2%	16,7%	33,3%			25,0%
		Participação na aula	100%		22,2%	16,7%	33,3%			25,0%
		Participação nas tarefas								
		Características pessoais			11,1%				25,0%	
		Relação afectiva com a aula			11,1%					25,0%
	Contexto	Ocorrências imprevistas				16,7%				
		Organização			11,1%		33,3%			
		Recursos						25,0%	25,0%	
		Tarefas								
		Escola								
	Professor	Sociedade								
		Controlo da disciplina								
		Gestão da aula		100%	22,2%	16,7%		100%		25,0%
		Gestão do tempo				33,3%	33,3%		25,0%	
		Informação				16,7%				
	Não Sabe			22,2%				25,0%		

Verifica-se assim que o perfil atribucional percebido pelos intervenientes para a ocorrência das situações problema é marcadamente influenciado pela tipologia das situações diagnosticadas pelos professores, e confirmadas pelos seus alunos também como problemáticas.

O CASO DA MARTA

Por ser um caso que revela alguma descontinuidade relativamente aos outros professores, decidimos prestar alguma atenção ao grupo da Marta. Na linha de análise dos resultados dos quadros 8, 9 e 10, constata-se que, ao contrário dos outros professores, a Marta apresenta um perfil atribucional interno. Observando também o quadro 3, sobre as “dimensões das situações problema”, a Marta é a que apresenta um menor índice de situações de *Disciplina*, entre os professores, ao mesmo tempo que indica mais situações problema de *Organização* e de *Instrução* (as duas dimensões juntas expressam um valor superior de situações em relação à dimensão *disciplina*, representando mesmo mais de metade das situações identificadas). Assim, mais uma vez, como vem sendo assinalado, perspectiva-se uma relação entre o perfil de atribuição causal e a identificação das situações. Provavelmente, a identificação de situações críticas nos domínios da *Instrução* e da *Organização* revelam, se assim se pode afirmar, uma maior dose de auto-consciência sobre os motivos que levam ao surgimento dessas situações, e uma crença de que o seu aparecimento é essencialmente da responsabilidade do professor.

Já no concerne à atribuição causal externa *Alunos* para explicar o surgimento das situações de *Disciplina*, verifica-se uma percentagem de apenas 33,3%, o que também a distingue esta professora dos seus parceiros de estudo. Por outro lado, indica 50% de razões internas, todas dirigidas para a categoria *Gestão da aula*. Este facto pode-se explicar a partir do entendimento que a professora tem dos problemas de *Disciplina* e da forma como os encara, como se pode verificar a partir da leitura da seguinte unidade de registo:

Então para... a fraca prestação deles poderia vir a criar problemas de indisciplina ou comportamento. Resolvi mudar o exercício para ver se resultava. (joaq.002, 549-553)

Neste testemunho, observa-se que a Marta tem uma atitude de prevenção e de alerta relativamente às situações identificadas com a *Disciplina*, aspecto que já se tinha confirmado na análise realizada à variável “Importância das Situações” (cf. quadro 7) e se pode corroborar pelo seguinte excerto:

Penso que é muito importante. Porque pode criar situações mais complicadas, porque se enquadra como “disciplina”... para mim a indisciplina é o mais grave e naquela situação poderia causar um problema maior (...) (joaq.002, 300-306)

É assim provável que a Marta impute a si própria as causas da ocorrência dessas situações “indesejáveis”, uma vez que as relaciona com dificuldades na vigilância/prevenção que permite evitar que estas aconteçam, ou com dificuldades na *Gestão da aula*. Esta preocupação da Marta reflecte o que se passa ao longo do ciclo de vida profissional dos professores, pois as questões de “disciplina” são uma preocupação que se coloca na sala de aula, ao longo desse ciclo (Huberman, 1992). Não será também por acaso que a maior parte das situações problemáticas assumidas pelos professores neste estudo, sejam de âmbito “disciplinar”.

6.4.3. SÍNTESE DAS EVIDÊNCIAS

As razões atribuídas pela maioria dos professores para a ocorrência das situações problema encontram-se essencialmente em factores externos à sua pessoa, nomeadamente associados aos *Alunos*. Estes resultados estão em consonância com as indicações oriundas de outros estudos (Fernández-Balboa, 1991), incluindo alguns dos que estiveram na base do “despoletar do problema” (Batalha, 1994; Dionísio, 1994; Onofre e Fialho, 1995). Nesta dimensão de causas, são designadas razões próximas à personalidade do aluno, à relação

afectiva destes com a aula, bem como à forma como participam na aula. A Marta diferencia-se por imputar a si própria as razões para a ocorrência das situações.

Os alunos dos quatro grupos apontam como principal razão para o aparecimento das situações, factores relacionados com a dimensão *Alunos*, nomeadamente com as características da sua participação na aula. No entanto, tudo leva a crer que esta atribuição causal, ao invés do que possa parecer, é externa. Apesar de tudo não são confirmadas as indicações dadas pelos estudos Dawoud (1987), Maxwell (1987) e Lovegro (1987) referenciados por Estrela (1994), onde os alunos atribuem grande parte da responsabilidade das razões para a indisciplina, ao professor. Também Onofre e Pinheiro (1995) verificaram que os alunos consideram como causas para grande parte dos problemas da aula, a competência profissional do professor, o que não é, igualmente confirmado pelos actuais resultados.

Da análise comparativa entre professores e respectivos alunos, surge um primeiro encontro, pois ambos situam, com peso substancial, as causas nos *Alunos*. Apesar de tudo, no interior desta dimensão não há uma concordância nítida entre os professores e os seus alunos, pois entre eles são mencionadas diferentes categorias de causas para explicar a ocorrência das situações. Também Hanke (1987) conclui que alunos e professores discordam nas causas atribuídas para a ocorrência de incidentes-críticos nas aulas de Educação Física.

O perfil atribucional para a ocorrência das situações problema percebido pelos intervenientes é influenciado pela tipologia das situações diagnosticadas: a atribuição das causas no sentido dos *Alunos* está mais associada às situações de *Disciplina*, relacionadas com a participação dos alunos na aula.

6.5. A REACÇÃO DOS PROFESSORES ÀS SITUAÇÕES PROBLEMA

6.5.1. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E PRIMEIRO LEVANTAMENTO DE EVIDÊNCIAS

A forma como os diferentes intervenientes perceberam os modos de intervenção dos professores perante as situações problema identificadas, está descrita no quadro 11. Recordamos que as cinco primeiras categorias (*Apelou à regra, Auscultou, Reconduziu a atenção, Reformulou a actividade, Reprimiu*) se referem à reacção do professor no sentido

imediatamente, portanto que se apercebeu da situação na própria altura; e que a categoria *Não se apercebeu* assinala as situações em que o professor testemunha que nunca se chegou a aperceber da situação (portanto não teve qualquer reacção); e, finalmente, que a categoria *Não reagiu* dá conta das respostas em que o professor menciona não ter dado importância, ignorado, não ter tido solução ou ter reagiu só depois – à posteriori.

Quadro 11 – Categorias de Classificação sobre a Reacção dos Professores às Situações Problema

	"GRUPO ANTÓNIO"		"GRUPO MARTA"		"GRUPO BRUNO"		"GRUPO VERA"	
	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor
	%	%	%	%	%	%	%	%
Apelou à regra	14,8%	25,0%	5,6%		18,2%	33,3%	28,6%	30,0%
Auscultou	11,1%		8,3%	16,7%				
Reconduziu a atenção	3,7%	12,5%	33,3%	25,0%	13,6%	16,7%	7,1%	
Reformulou a actividade	3,7%	12,5%	8,3%	16,7%		16,7%	3,6%	10,0%
Reprimiu	37,0%	37,5%	25,0%	16,7%	36,4%		21,4%	10,0%
Não se apercebeu				8,3%	22,7%	16,7%	32,1%	20,0%
Não Reagiu	18,5%		11,1%	8,3%	4,5%		7,1%	10,0%
Outro / Indefinido	11,1%	12,5%	8,3%	8,3%	4,5%	16,7%		20,0%

6.5.1.1. As Percepções dos Professores

A primeira evidência que se pode retirar a partir da análise do quadro 11 é a de que há uma distribuição uniforme das respostas de cada professor pelas diferentes categorias de reacção às situações problema, não se podendo destacar com nitidez nenhum modo de intervenção mais usual pelos professores. Por exemplo, a categoria *Reprimiu* (no caso de António) assume um valor de 37,5%, que é o valor mais elevado entre os professores.

Uma segunda constatação é a de que os professores, no seu próprio entendimento, reagiram de imediato às situações problema identificadas. Apercebemo-nos desta realidade, não só pela distribuição de respostas pelas categorias que indicam a reacção imediata do professor, como também pelas baixas percentagens encontradas na categoria *Não reagiu*. Reduzidas foram as situações em que os professores disseram não se ter apercebido da ocorrência das situações.

Apreciando ainda algumas categorias relativas à reacção imediata do professor, destacamos as respostas respeitantes à *recondução da atenção* da Marta (25%, como

categoria mais intensa), e *Apelou à regra* como primeiras frequências do Bruno (33,3%) e da Vera (30%).

6.5.1.2. As Percepções dos Alunos

Observando agora as categorias com os valores mais altos para os alunos, verifica-se que estes tendem a perceber os modos de intervenção dos seus professores, nas formas de *repressão* (alunos do António e Bruno) e *recondução da atenção* (alunos da Marta). Não obstante, também neste caso 25% das respostas aludem a reacções de repressão. No caso da Vera, os seus alunos testemunharam que a professora em 32,1% das situações *Não se apercebeu* da ocorrência das mesmas e que em 28,6% das situações *Apelou à regra*.

De referir que, com maior ou menor expressão, em todos os grupos se verificou que os alunos assinalaram a ausência de reacção dos professores face à ocorrência das situações.

6.5.2. CRUZAMENTO DOS RESULTADOS: RELAÇÃO ENTRE AS PERCEPÇÕES

Considerando a taxa de respostas que configuram as categorias representativas das reacções imediatas, verifica-se que, de uma forma geral, os alunos concordam com os seus professores.

Comparando grupo a grupo o testemunho dos professores com o dos respectivos alunos, observamos que, no caso do António, algumas categorias de resposta acabam por coincidir, embora não nas mesmas proporções. Onde parece existir concordância é na reacção *Reprimiu*, mostrando acordo quanto ao facto do professor ter optado, em boa parte, por medidas coercivas ou intimidadoras nas intervenções que efectuou. Este resultado não é estranho se nos lembrarmos que este professor testemunhou que cerca de 50% de situações eram relativas a *comportamentos desvio dos alunos nos momentos de informação*, o que foi, em parte, ratificado pelos alunos. Onde não parece haver acordo é no segundo valor mais elevado dos alunos, isto é, nos 18,5% das respostas em que os alunos não vêem qualquer reacção por parte do professor (ou reagiu depois), e este, por seu lado, afirma ter reagido de forma imediata em todas as situações.

Quanto ao grupo da Marta, o nível de acordo entre professor e alunos parece ser consistente, havendo uma coincidência quase total nas categorias e com proporções algo próximas.

No grupo do Bruno há uma divergência clara que se reporta à categoria *Reprimiu*. Considerando outras categorias, é-nos dado a entender que, enquanto o Bruno faz uma leitura da sua própria reacção em termos imediatos como sendo de *Reconduzir a atenção* ou *Apelar à regra* ou ainda, *Reformular a actividade*, os alunos parecem entender algumas dessas reacções, no sentido punitivo ou ameaçador. Esta ilação pode ser melhor ilustrada a partir da análise de alguns excertos dos testemunhos de professor e alunos referentes a uma mesma situação (*um aluno faz um salto “mortal” para cima de um colchão durante a fase de montagem do material*). A reacção do professor, segundo o próprio foi:

...a minha atitude foi no sentido de ele reconhecer o erro que fez e que realmente... objectivamente chamei à atenção e depois mais tarde chamei à atenção porque é mais uma situação que lhe pode baixar a nota, ele reconheceu levantando o braço... (joaq.003, 331-339)

e depois os alunos:

Apercebeu-se, porque ele disse logo “cartão amarelo... 3 sinais menos” (joaq.011, 140-142)

Sim, porque o professor até disse que ele levava cartão amarelo e sinais menos... (joaq.012, 255-257)

O grupo da Vera denota também um certo equilíbrio de pontos de vista entre professora e alunos. Apesar das frequências mais elevadas de ambos não corresponderem exactamente entre si (*Não se apercebeu*, para os alunos e *Apelou à regra*, para a professora), verifica-se que, em termos percentuais, essas mesmas categorias não estão muito afastadas. Comparando este grupo (Vera) com os restantes, não deixamos de constatar os valores superiores para a já referida categoria *Não se apercebeu*, deixando perceber que a professora apenas constatou alguns acontecimentos da aula na fase de visionamento das imagens vídeo, portanto numa fase pós-aula.

Uma outra forma de interpretar os resultados é verificando como se distribuem as diferentes reacções dos professores perante as quatro dimensões de intervenção pedagógica em que dividimos as situações problema identificadas. Perante o cenário que nos é apresentado no quadro 12 (página seguinte), poderemos retirar algumas evidências.

Quadro 12 – Cruzamento da “Reacção dos Professores” com as Dimensões das Situações Problema

		<i>Clima</i>		<i>Disciplina</i>		<i>Instrução</i>		<i>Organização</i>	
		Aluno	Prof.	Aluno	Prof.	Aluno	Prof.	Aluno	Prof.
Grupo do ANTÓNIO									
Reacção do Professor	Apelou à regra			18,2%	33,3%				
	Auscultou			13,6%					
	Reconduziu a atenção		100%	4,5%					
	Reformulou a actividade							100%	100%
	Reprimiu			45,5%	50,0%				
	Não se apercebeu								
	Não Reagiu	100%		4,5%		100%			
Outro / Indefinido			13,6%	16,7%					
Grupo da MARTA									
Reacção do Professor	Apelou à regra			11,8%					
	Auscultou		100%			37,5%	50,0%		
	Reconduziu a atenção	100%		23,5%	20,0%	12,5%		66,7%	50,0%
	Reformulou a actividade			5,9%		25,0%	50,0%		25,0%
	Reprimiu			47,1%	40,0%	12,5%			
	Não se apercebeu				20,0%				
	Não Reagiu			5,9%		12,5%		11,1%	25,0%
Outro / Indefinido			5,9%	20,0%			22,2%		
Grupo do BRUNO									
Reacção do Professor	Apelou à regra			21,1%	50,0%				
	Auscultou								
	Reconduziu a atenção			15,8%			50,0%		
	Reformulou a actividade								100%
	Reprimiu			36,8%				33,3%	
	Não se apercebeu			21,1%	25,0%		50,0%	33,3%	
	Não Reagiu							33,3%	
Outro / Indefinido			5,3%	25,0%					
Grupo da VERA									
Reacção do Professor	Apelou à regra			36,4%	50,0%				
	Auscultou								
	Reconduziu a atenção			4,5%					
	Reformulou a actividade							25,0%	33,3%
	Reprimiu			27,3%	16,7%				
	Não se apercebeu			31,8%	33,3%	100%		25,0%	
	Não Reagiu							50,0%	33,3%
Outro / Indefinido						100%		33,3%	

Como seria de esperar, a maior parte das “reacções” recaem sobre as situações identificadas como de *Disciplina*, pois são estas situações que ocupam um lugar de maior destaque na generalidade dos grupos (cf. quadros 2, 3 e 4). Mas continuando a analisar as percepções sobre os modos de intervenção do professor, aquando da presença de situações de *Disciplina*, verificamos um sentido de respostas que nos permite aproximar as reacções dos professores à categoria *Reprimiu*. Todos os intervenientes em todos os grupos (com

excepção do professor Bruno) assinalaram reacções neste domínio, e muitas vezes com percentagens que se destacam das restantes.

Quando analisámos os resultados do grupo do Bruno com base no quadro 11, fez-se alusão a uma diferença com contornos significativos entre a percepção do professor e dos respectivos alunos, quanto à aplicação de medidas de cariz repressivo. Essa diferença também pode ser verificada neste último quadro. No entanto se verificarmos novamente o quadro 11, temos que na maior parte dos grupos, os alunos visualizam esse tipo de reacção sempre em maior quantidade que os respectivos professores. Exceptuam-se os intervenientes do grupo do António que tendem a igualar-se percentualmente (37% / 37,5%). Levando em consideração o que nos é dado pelos resultados do quadro 12, confirmamos esta tendência, marcada pelos valores mais elevados do lado dos alunos para a categoria *Reprimiu*, relativamente aos seus professores. Nota-se aqui algum desvio no sentir dos alunos quanto à opinião que os seus professores expressam relativamente às suas próprias reacções.

6.5.3. SÍNTESE DAS EVIDÊNCIAS

Os professores, testemunharam que reagiram de imediato às situações problema identificadas e em quase todas as situações deram-se conta no momento da sua ocorrência. Os mesmos resultados são evidenciados noutros trabalhos (Hanke, 1987; Brito, 1989; Batalha, 1994).

Das reacções imediatas dos professores às situações não parece haver, segundo os próprios, uma forma típica de reagir ou que se destaque das restantes. Assinalam-se assim, mas não de forma destacada, três modos de intervir: reprimindo, reconduzindo a atenção do aluno e apelando à regra, tendo esta última forma de reagir, um ligeiro ascendente sobre as restantes.

Os alunos concordam com os seus professores quando reparam na acção imediata destes. Este resultado não é convergente com o que foi encontrado no estudo de Onofre e Pinheiro (1995), em que a ausência de reacção dos professores é referida em 85% dos casos.

Ainda para os alunos, uma forma de reagir do professor sucede com mais frequência e que diz respeito à tomada de medidas repressivas. Seguem-se o apelar à regra e a recondução da atenção. Assim, em relação aos modos de intervir mais frequentes, não se

pode afirmar que exista discrepância entre as visões de professores e respectivos alunos, pois em três dos quatro casos acontece alguma convergência em relação à posição relativa das respostas de ambos.

Onde não parece haver uma posição uniforme é no grupo do Bruno, essencialmente devido ao desequilíbrio verificado na categoria *reprimiu*. No tocante a esta forma actuar dos professores, assinala-se os valores, quase sempre superiores, no lado dos alunos, nos diferentes grupos/casos. Este resultado acontece, já que, quando estão em causa situações de *Disciplina*, os modos de intervenção do professor tendem a ser percebidos pelos alunos como assumindo contornos próximos da categoria *reprimiu*. Assinala-se como excepção o caso do grupo do António, uma vez que é o professor a referir de forma mais frequente esta forma de reacção.

6.6. O RESULTADO DA REACÇÃO DOS PROFESSORES ÀS SITUAÇÕES PROBLEMA

6.6.1. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E PRIMEIRO LEVANTAMENTO DE EVIDÊNCIAS

Esta variável pretende descortinar a percepção dos intervenientes sobre o resultado obtido pela reacção dos professores às situações problema. Refira-se que o resultado da acção dos professores diz respeito a todas as situações onde realmente existiram reacções perante os problemas, uma vez que nas situações em que o entrevistado percebia que não tinha havido reacção por parte do professor, ou por que não se apercebeu, ou porque não reagiu, a questão sobre o “resultado da reacção” não foi colocada.

Quadro 13 – Categorias de Classificação sobre o Resultado da Reacção dos Professores às Situações Problema

	"GRUPO ANTÓNIO"		"GRUPO MARTA"		"GRUPO BRUNO"		"GRUPO VERA"	
	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor
	%	%	%	%	%	%	%	%
Manteve	16,7%	12,5%	3,2%				5,6%	
Não Resolve	12,5%	12,5%	6,5%	10,0%				
Resolve	62,5%	62,5%	87,1%	80,0%	100%	100%	88,9%	83,3%
Não especifica	8,3%	12,5%	3,2%	10,0%			5,6%	16,7%

6.6.1.1. As Percepções dos Professores

Os professores vêem os resultados das suas acções de uma forma positiva, isto é, de uma forma geral as situações resolveram-se. Com absoluta confiança no alcance da sua própria acção está o Bruno (100%) e com menos certeza na resolução completa das situações que identificou está o António (62,5%).

6.6.1.2. As Percepções dos Alunos

Os alunos entendem que as situações problema identificadas pelos seus professores, também tiveram de uma maneira geral um desfecho positivo, resolvendo-se de uma forma ou de outra. Com mais certeza neste bom desfecho estão também os alunos do Bruno (100%) e tal como também já tinha acontecido para o António, os seus alunos são os que assinalam com uma menor intensidade a resolução completa dos problemas (62,5%).

6.6.2. CRUZAMENTO DOS RESULTADOS: RELAÇÃO ENTRE AS PERCEPÇÕES

A primeira e mais importante evidência a retirar do quadro 13 é a de que ambos os intervenientes concordam no facto de que os diferentes modos de intervenção dos professores acabam por resolver as situações problema identificadas. Na opinião de professores e alunos, foram poucas as situações que, tendo uma reacção do professor, não se resolveram. A unanimidade é aliás bem visível até nos valores percentuais das respostas dos intervenientes dos diferentes grupos.

Os valores mais elevados das categorias *Manteve* e *Não resolve* acabaram por acontecer no grupo do António. Estes resultados podem ser explicados à luz das situações identificadas, pois neste grupo foram bastante similares (em 50% dos casos, reportaram-se a comportamentos desvio nos momentos de informação). Então, se existe um nível algo elevado de reincidência para a ocorrência de situações semelhantes, provavelmente os intervenientes (especialmente os alunos) já observam o resultado das acções do professor, num prisma de menor confiança em resultados positivos, pois na realidade as mesmas situações estão-se sempre a repetir. O quadro 7, relativo à “frequência das situações”, onde 84,7% das situações são tidas como *Típicas* para os alunos e 50% para os professores, pode ajudar a comprovar esta evidência.

Esta imagem pode ser constatada na seguinte declaração de um aluno do António:

A situação manteve-se. Interromperam mais de uma vez... como eles são, o professor acaba de repreender e eles continuam. (joaq.006, 194-197)

Regista-se o acordo total entre o Bruno e os seus alunos, pressupondo-se que todas as situações em que este professor reagiu, foram resolvidas. Este resultado pode atestar, por um lado a eficácia dos processos para a resolução dos problemas da aula e por outro lado, a confiança que o próprio professor tem nas suas formas de remediação das situações. Da parte dos alunos, e tendo em conta os resultados do variável anterior (“reacção do professor”) concluímos que o carácter repressivo que notam nas reacções do professor (quadro 11) acaba por resultar em pleno. Adicionando os 86,9% de causas *Alunos* que explicam a ocorrência das situações (cf. quadro 8), temos a sensação de que as medidas levadas a cabo para a resolução das situações são as mais adequadas, tanto que ficam resolvidas a 100%.

6.6.3. SÍNTESE DAS EVIDÊNCIAS

Para os professores, os resultados das suas intervenções perante as situações problema foram positivas, resolvendo-se quase sempre as situações. Os alunos, por seu turno, tendem a verificar o resultado da reacção dos seus professores, também de uma forma positiva, no sentido da resolução da quase totalidade das situações (totalidade no caso do Bruno). A principal evidência a retirar é então a elevada concordância entre alunos e seus professores no que concerne a esta variável. Esta evidência não corresponde às conclusões retiradas do estudo de Onofre e Pinheiro (1995), em que os alunos revelaram que em 75% das situações o problema se manteve, facto não corroborado pelos professores, já que, em 90% dos casos, consideram que o problema não se manteve.

7 – CONCLUSÕES

Verificar se as percepções de professores e alunos em Educação Física, relativamente aos problemas mais críticos da aula, divergiam ou convergiam, foi o principal polo dinamizador do nosso estudo. Uma das evidências decorrentes do estudo da ecologia da aula indica que, se as percepções de professores e alunos divergirem de forma significativa, tal pode ser a base para o aparecimento de mal-entendidos relativamente aos seus comportamentos e atitudes, podendo afectar negativamente a relação educativa e o processo ensino-aprendizagem (Onofre, 2000). Neste sentido, a análise comparada das perspectivas de professores e alunos acerca dos diferentes eventos da aula, nomeadamente os seus incidentes-críticos, é assumido como um primeiro passo no sentido da melhoria do conhecimento sobre a comunicação e interacção entre eles. Tomámos assim, de forma deliberada e integrada, o pensamento do aluno e do professor como objecto do nosso estudo, animados pela utilidade que advém para a investigação do ensino e para o conhecimento que se deve ter acerca dos fenómenos que ocorrem na sala de aula. Estes fenómenos dizem respeito essencialmente a situações consideradas como problemáticas para os professores, que surgem em última análise como focos de decisão dos mesmos.

De todo o processo de observação e análise da relação educativa que pudemos desenvolver ressaltam as conclusões que enunciaremos de seguida, estruturadas em função das dimensões de análise do problema (cf. tabela sob epígrafe 4.1 – *grelha de análise*). Para a sua formulação, confrontaremos principais ilações da análise dos resultados com as proposições de estudo.

SOBRE A IDENTIFICAÇÃO DAS SITUAÇÕES PROBLEMA

Foram duas as proposições que associámos a este primeiro tópico: a que se refere à coerência entre as percepções dos professores e dos alunos, no que diz respeito carácter problemático das situações problema (sub-proposição 1.1), e outra que se reporta à coerência entre as percepções dos professores e dos alunos, no que diz respeito ao perfil / tipologia das situações problema (sub-proposição 1.2).

Sobre a primeira, os resultados permitem-nos afirmar que existe coerência entre as percepções dos professores e dos alunos quanto ao carácter problemático de grande parte das situações críticas identificadas e que essa coerência é reforçada quando se trata de

situações de Disciplina, apresentando-se as situações de Organização e Instrução como as menos problemáticas para os alunos.

Sobre a segunda proposição oferece-nos dizer que os principais focos de problemas da prática pedagógica dos professores se situam essencialmente sobre as situações de Disciplina, especialmente no que concerne aos comportamentos desvio dos alunos e que estes concordam com os professores na identificação das situações problema de Disciplina, confirmando os comportamentos desvio dos colegas como as situações mais críticas das suas aulas. Para além disso, esta evidência permite-nos também confirmar a proposição 3, onde é previsto que a maioria das situações problema identificadas pelos professores se insira na dimensão Disciplina.

As situações críticas associadas ao Clima Relacional, aparecem no sentido oposto aos da Disciplina, uma vez que, de uma forma geral, não foram referenciadas como situações problema.

SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS SITUAÇÕES PROBLEMA

Uma proposição de estudo (4), com duas sub-proposições (4.1 e 4.2), foi formulada para estimar os resultados em relação a esta dimensão de análise. Podemos a este propósito concluir que as situações são percebidas, tanto pelos professores como pelos alunos, como sendo importantes, existindo aqui, um acordo entre os pontos de vista de ambos. Se do ponto de vista do professor, esta era uma constatação que esperávamos encontrar, é também verdade que esperávamos um resultado diferente para os alunos, o que acaba por não confirmar a sub-proposição 4.1.

No que concerne às razões avançadas para os níveis de importância, parece também existir coerência entre as percepções de ambos, que as relacionam essencialmente com a afectação da ordem e funcionamento da aula e ainda, com a segurança da mesma. A segunda sub-proposição de estudo 4.2 não é igualmente confirmada.

No que concerne à importância das situações problema, a rejeição das sub-proposições que constituem a proposição 4, conduz-nos à sua não aceitação. Podemos afirmar assim que existe coerência entre as percepções dos professores e dos alunos, no que concerne à importância que percebem para as situações problema identificadas.

SOBRE A FREQUÊNCIA DAS SITUAÇÕES PROBLEMA

A sub-proposição 1.3 previu a observação da coerência entre as percepções dos professores e dos alunos, no que respeita à frequência das situações problema. Os resultados a que chegámos evidenciam que esta asserção não se verifica, uma vez que os alunos percebem a ocorrência dessas situações sempre de forma mais frequente do que os seus professores.

SOBRE AS CAUSAS DAS SITUAÇÕES PROBLEMA

A discussão dos resultados referentes às causas das situações problema levantou um conjunto considerável de evidências, ao que não é alheio o facto de se terem identificado uma grande diversidade de opiniões, conducente à formulação de um conjunto considerável de categorias. Neste domínio, podemos concluir que, globalmente, as principais razões enunciadas para a ocorrência das situações problema se relacionam com factores associados aos alunos. Esta conclusão surge, tanto para alunos como para professores, não se aceitando a sub-proposição 2.2 como verdadeira. Não se pode inferir, no entanto, que em relação aos alunos, se esteja perante uma atribuição interna. Pelo que se constatou, para os alunos, a atribuição causal das situações problema aos “alunos” parece ser externa, pois que se reportam quase sempre “aos colegas”. Neste sentido, confirma-se a sub-proposição 2.1.

Numa análise mais específica sobre esta variável, pudemos confirmar que as causas mencionadas pelos alunos para a ocorrência das situações problema dizem essencialmente respeito às características da participação dos seus colegas na aula. Para os professores, são designadas razões próximas à personalidade do aluno, à relação afectiva destes com a aula, bem como à forma como participam na mesma. Partindo desta perspectiva, não se visualiza uma grande coerência entre alunos e professores, podendo-se afirmar que não estão de acordo quanto às causas específicas, embora, no geral, as referências se relacionem com factores associados à dimensão “alunos”.

Distinguem-se então dois planos de análise destas conclusões: um plano mais global de atribuição causal para as situações problema, onde a dimensão Alunos aparece como fonte principal para as causas dessas situações; e um outro plano, mais específico (analisando causa a causa), em que não se pode afirmar que haja convergência de perspectivas quanto à causalidade das situações. Perante este cenário inclinamo-nos para aceitar a proposição 2,

que perspectivava a inexistência de coerência entre as percepções dos professores e dos alunos, no que diz respeito à causalidade das situações problema.

Considerando a natureza das situações problema, podemos ainda concluir que a percepção dos intervenientes sobre a sua causalidade dos problemas de Disciplina se relaciona com os Alunos, mais especificamente com as características de participação destes nas aulas. O que não acontece com os problemas de Organização, onde as causas para os mesmos surgem distribuídos uniformemente pelas dimensões Alunos, Contexto e Professor. Parece assim que o “perfil atribucional” para a ocorrência das situações problema percebido pelos intervenientes é influenciado pela tipologia das situações diagnosticadas.

SOBRE AS REACÇÕES DOS PROFESSORES ÀS SITUAÇÕES PROBLEMA

Sobre este assunto, os resultados encontrados indicaram que os intervenientes acordam no facto de considerarem que os professores reagem de forma imediata às situações problema identificados. Esta ilação confirma a proposição 5 (que se refere ao carácter imediato das reacções dos professores) e neste particular, a sub-proposição 1.4 que prenuncia a coerência das percepções de professores e alunos quanto a esta variável.

Os resultados evidenciam ainda que as percepções sobre os tipos de reacção do professor às situações problema são variáveis. São três as formas de reacção que surgem mais referenciadas por professores e alunos: apelando à regra, reconduzindo a atenção e reprimindo, permitindo-nos confirmar a sub-proposição 1.4.

Um aspecto que marca alguma diferenciação entre a percepção de professores e alunos ressalta da análise dos valores percentuais para as reacções dos professores às situações problema, onde se observou uma tendência para o facto da reacção “reprimiu” ser mais frequente assinalada pelos alunos do que pelos seus professores. Esta indicação parece traduzir precisamente aquilo que se passa nas situações problema de Disciplina, onde ocorre o mesmo fenómeno, quanto à percepção dos intervenientes sobre a reacção dos professores.

SOBRE O RESULTADO DAS REACÇÕES DOS PROFESSORES ÀS SITUAÇÕES PROBLEMA

De acordo com as evidências, professores e alunos testemunharam que sempre que os professores reagiram às situações problema e que os resultados obtidos com essas reacções

eram positivos, quase sempre no sentido da sua resolução. O panorama de acordos entre professores e alunos manifestou-se aqui com um elevado grau, o que confirma claramente a sub-proposição 1.5.

SÚMULA – DEBATE FINAL

Através da análise ao suporte bibliográfico da temática de estudo notámos que o *diagnóstico de problemas da prática pedagógica* dos professores era um elemento que contribuía para a caracterização dos problemas e preocupações práticas destes. Esta dimensão do estudo do “pensamento do professor” é actualmente apresentada como um importante contributo ao estudo do conteúdo do processo decisório dos professores (Onofre, 2000). Através da análise da investigação produzida no âmbito do “pensamento do aluno” (cf. 1.4) constatámos a existência de uma área deficitária relacionada com a análise das perspectivas do aluno sobre os acontecimentos críticos da aula e ainda com a análise de relações entre as perspectivas de professor e alunos sobre esses eventos da aula. O presente estudo, no que toca a esta problemática, pôde tornar emergente a necessidade da integração das perspectivas do aluno num contexto de análise das situações problemáticas da aula, para uma compreensão mais global e efectiva da relação educativa e dos processos caracterizadores do ensino e da aprendizagem na sala de aula. Diga-se também que a análise desta problemática foi desenvolvida sob uma visão micro-analítica e ecológica, sustentando que o entendimento da subjectividade interpretativa de professores e alunos sobre as situações mais problemáticas da aula só pode ser percebida mediante a assunção de que as mesmas ocorrem sob circunstâncias objectivas da aula, configuradas pelos sistemas de tarefas existentes (Instrução, Gestão e Agenda Social dos Alunos). A referenciação do nosso problema de estudo ao paradigma da “ecologia da aula” transportou-nos para o campo “interpretativo” da investigação, sustentando a opção pelo estudo multicaso e pelo arranjo dado aos instrumentos de observação e inquirição como a melhor estratégia de investigação a seguir.

O surgimento da temática concreta do estudo foi explicado nos pontos referentes aos “despoletares” do problema (cf. 1.3.5 e 1.4.4). Constatando partir de um conjunto de estudos dedicados ao diagnóstico de problemas da prática pedagógica em professores de Educação Física, que os principais problemas nas suas aulas coincidiam com a ocorrência de situações de disciplina relacionadas com um perfil atribucional eminentemente externo,

essencialmente virado para os alunos, interessou-nos perceber o que os alunos teriam a dizer sobre os acontecimentos críticos ocorridos nas suas aulas, identificados pelos professores. Para além da análise da relação entre professores e alunos sobre as causas dos problemas, encontramos na investigação outros pontos de interesse, possíveis de integrar no estudo, como a importância assumida sobre as situações problema, a sua frequência, a reacção do professor e o resultado dessa reacção. Claro que num primeiro momento quisemos também saber se os alunos identificavam as situações diagnosticadas pelos seus professores como problemáticas, sendo este o ponto de partida para a análise entre as percepções de professores e alunos.

Acabámos por verificar que também aqui, as situações sentidas como mais críticas pelos professores são realmente as situações de Disciplina, no que concerne especialmente aos comportamentos desvio dos alunos. Verificámos que estas situações são consideradas como problemáticas pelos alunos e reconhecidas, tal como para os professores. Por outro lado, verificámos que os alunos, perante situações de outros domínios da relação pedagógica (Instrução e Organização), acabam por ter dificuldade de reconhecer aí o mesmo carácter problemático sentido pelos seus professores, ou então, reconhecendo que se tratam de problemas para a aula, não as enquadram no domínio identificado do professor. Esta indicação pode ser importante para os professores, uma vez que se as situações de Disciplina são claramente percebidas como tal pelos alunos, no decorrer das aulas e, ao mesmo tempo, obtêm um impacto maior junto destes, tal deve ser considerado pelo professor aquando das suas tomadas de decisão sobre as medidas de prevenção e remediação para este tipo de problemas. Por outro lado, as situações associadas à Instrução e à Organização deverão merecer dos professores também uma atenção especial, pois, não existindo um entendimento comum sobre os problemas das aulas neste domínio, já que os alunos não entendem algumas destas situações como problemáticas, não é claro que os alunos percebam “uma mudança de atitude” do professor ou o mesmo “que se está a passar”, quando da ocorrência dessas situações na aula.

Acerca da identificação das situações problema observa-se ainda que as aulas decorrem num clima relacional positivo, já que situações problema de Clima foram muito poucas vezes identificadas. Esta constatação é reforçada pela análise das evidências sobre a variável “importância das situações problema”, onde, na generalidade as situações descritas, foi considerado que quase nunca afectavam a dimensão Clima Relacional.

Um outro enfoque importante no nosso estudo diz respeito às causas imputadas para a ocorrência das situações problema. Os resultados demonstraram o que outros estudos já tinham confirmado, no que toca à atribuição das causas pelos professores, isto é, um perfil atribucional externo à sua pessoa, imputando maioritariamente os alunos. Por sua vez, os testemunhos dos alunos não seguiram corroboraram os resultados de alguns estudos, que indicam que estes têm tendência para indicar como aspectos causais, factores associados aos professores. No nosso caso, referiram factores próximos dos alunos, referenciando os outros (colegas), o que também indicia um perfil atribucional externo. A esta evidência não deve ser estranho o facto de grande parte das situações identificadas estarem associadas a comportamentos desvio dos alunos: talvez porque seja fácil ao observador da situação associar o implicado directo à causa do incidente. Assim, apesar da aparente convergência entre professores e alunos neste ponto, a análise das causas específicas (mesmo no interior da dimensão “alunos”) revelou um menor entendimento entre eles, sendo por isso uma temática que consideramos necessário continuar a aprofundar.

A importância das situações problema identificadas revelou algum equilíbrio de opiniões entre professores e alunos, tanto para os níveis de importância encontrados como para as razões indicadas para a mesma. Constatámos que as situações problema são importantes para professores e alunos porque afectam em especial a *ordem/funcionamento da aula*. Considerando a tipologia da maioria dessas situações (Disciplina), poder-se-á compreender que o sentimento sobre as consequências para a aula, sejam as de prejuízo do tempo de aula, perturbação da aula, etc. A *segurança da aula* é também vista como afectada pelas situações identificadas. Este aspecto é, aliás, crítico nas aulas de Educação Física, pois o tratamento de matérias envolvendo as actividades físicas transporta, inúmeras vezes, riscos físicos para os intervenientes, o que poderá sustentar alguma relação entre estes factores.

Uma variável a merecer decerto uma atenção especial em futuros estudos é a percepção sobre a frequência com que ocorrem as situações, dado o desencontro verificado em todos os casos entre os alunos e os seus professores. Possíveis explicações para este resultado já foram adiantadas na síntese das evidências sobre a frequência das situações problema (cf. 6.3.3), indicando parecerem ser representativos do vínculo existente entre as informações da aula retidas por professores e alunos e ilustrando a diferença de papéis assumidos no interior da relação educativa.

O carácter imediato com que os professores percebem reagir às situações mais problemáticas vem confirmar as indicações de alguns sectores da investigação, incluindo os estudos que estiveram na base do despoletar do problema de estudo. Esta indicação parece ser consistente, pois é confirmada tanto por alunos como por professores. Das formas imediatas de reagir do professor, são três os modos de reacção mais usuais dos professores: apelar à regra (um pouco mais citado pelos professores), reconduzir a atenção do aluno e reprimir, punir ou ameaçar (aludido mais frequentemente pelos alunos). Esta é, no entanto, uma variável com características especiais, uma vez que no momento da entrevista de estimulação de memória, a observação do professor sobre a sua própria reacção é acompanhada de uma ideia sobre o que o levou a essa reacção e a resposta do aluno baseia-se unicamente na observação que faz das imagens, portanto no comportamento evidente do professor. Poder-se-ia aqui ter complementado a análise desta variável, com uma questão sobre o que levou o professor a ter aquela reacção para encontrar uma explicação adequada para a diferença encontrada na categoria “reprimiu”. Outra questão que se levanta, para posteriores análises, é a de verificar se o professor actua ou não normalmente daquela forma, e em caso negativo, que outras formas de intervir costuma utilizar.

O resultado das reacções dos professores às situações problema mostra um quadro elevado de convergência entre as percepções de professores e alunos, no sentido da resolução dessas situações. Por outras palavras, sempre (ou quase sempre) que se verificou uma intervenção imediata dos professores sobre as situações problemáticas, os intervenientes perceberam que essas situações se tinham resolvido, denunciando que a aula tinha prosseguido no seu ritmo normal. Uma particularidade ressalta, no entanto, do cruzamento dos resultados desta variável com os da “importância das situações problema”: se por um lado se afirma com elevada percentagem, que as situações se resolveram, por outro, refere-se que na maior parte dos casos as situações identificadas afectaram algum aspecto da aula (verifique-se os baixos valores percentuais da categoria *Não afecta*). Há que distinguir então “duas faces da mesma moeda”: por um lado, os limites temporais da situação problema em si, que do ponto de vista dos intervenientes, termina logo após a reacção do professor, e por outro, os seus efeitos, que podem perdurar para além do tempo que dura a situação crítica. Seria também interessante, até como forma de aferir o que acabou de ser referido, verificar o que aconteceu às situações em que o professor ou não reagiu ou não se apercebeu, onde, portanto, não houve o “relatório” sobre o que aconteceu à situação problema.

O que foi dito até aqui sobre o comportamento desta variável permite-nos levantar um outro conjunto de questões: será que as respostas não indicam o desejo dos intervenientes num “final feliz”? Isto é, apesar da situação ter tido repercussões na aula, e de na maior parte dos casos, porventura de Disciplina, as situações serem causadas por factores associados aos alunos, sempre, ou quase sempre, que o professor reagiu, tudo “acabou em bem”...entre o causador da situação - aluno(s) e o professor, que acabou por ter de intervir. Fica-se com a sensação de que, para professores e, especialmente para alunos, é importante salvaguardar-se e preservar-se o bom ambiente relacional na aula, especialmente no que concerne à relação professor-aluno. Será esta a razão para a inexistência de qualquer situação problema associada ao “Clima”, no sentido da relação professor-aluno? Ou ainda, existirá uma crença nas capacidades do professor para resolver as situações? Lembremo-nos de que, para os alunos, as situações são mais frequentes do que para os professores. Será que associam a capacidade de resolução do presente problema, mediante aquilo que é prática habitual na aula, com outras situações similares, em que também foram imediatamente solucionadas pelo professor?

Estas ideias finais são colocadas, algumas, em forma de questões, pois não podemos extrapolar com segurança algumas considerações que se podem (ou desejávamos) fazer quando olhamos para o corpo inteiro das conclusões e nos parece que ali há uma evidência maior a percorrer todo esse corpo. Poderíamos, eventualmente, tê-lo conseguido com outra estratégia de análise dos dados. No entanto, e por um critério de opção, relacionado com limites sensatos para o estudo e com objectivos pré-determinados, não o fizemos. Apreciamos sentir que este é um terreno de estudo fértil, tanto pela complexidade e riqueza que a própria temática oferece a quem investiga, como pela oportunidade das suas conclusões poderem fazer parte da agenda do professor que trabalha no “terreno das operações”. Acreditamos, finalmente, ter cumprido os objectivos a que nos propusemos e ter interpelado de forma satisfatória as questões emanadas da pesquisa teórica.

8 – IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

O desenvolvimento do presente estudo leva-nos a tecer um conjunto de ideias e considerações sobre as implicações que poderá ter, tanto para futuras investigações como para o entendimento que poderemos ter sobre acontecimentos particulares da aula de Educação Física. É também a partir das potencialidades que podemos reconhecer ao presente trabalho que configuramos este conjunto de ideias.

A credibilidade do presente estudo joga-se essencialmente na utilidade que dele pode advir, não só da aplicabilidade do conjunto de instrumentos de observação que foram propostos, em contextos de estudo semelhantes, mas também da conceptualização que deriva, tanto das suas conclusões, como de todo o esforço conceptual que envolveu a sua problematização. Sendo um estudo de características qualitativas, incitamos a sua continuação, numa temática ainda pouco a florada e que necessita de outros aprofundamentos para contrastar com os resultados aqui encontrados.

Ainda quanto ao arranjo metodológico proposto, é nosso entendimento que todo o trabalho de sistematização e organização dos diferentes instrumentos de observação propostos foi adequado à natureza do nosso objecto de estudo. Esta constatação e a de que todo o estudo foi devidamente sistematizado no campo teórico e conceptual, devem atestar de forma suficiente a aceitação dos resultados encontrados.

INDICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS PARA O ENSINO

Sobre as implicações que o estudo pode ter para o contexto específico da disciplina de educação física e para quem nela trabalha, podemos afirmar que numa análise inicial, o trabalho já teve reflexos sobre os professores implicados no estudo, pois de certa forma a abordagem que se fez às “suas” aulas levou-os, mesmo que de forma indelével, a distanciarem-se sobre a sua prática profissional e provavelmente a verem e sentirem aspectos das suas aulas que de outra forma não lhes seria permitido. Por outro lado, os resultados que emergem da análise dos dados, dizem-lhes directamente respeito, pois não fosse este um estudo multicaso.

Outro ponto de reflexão baseia-se no que estes casos têm a dizer aos professores de Educação Física, não só em termos do reforço da importância de nos aproximarmos das

percepções dos alunos como forma de reforço da qualidade de comunicação, como no que diz respeito ao sentimento de pertença dos alunos e funcionamento mais equilibrado da ecologia da aula. Lembremo-nos que uma das chaves deste problema é o de que uma gestão consequente da ecologia da aula está associada à possibilidade de conhecer e envolver no projecto académico e organizativo do professor, a agenda dos alunos para a aula. Esse desígnio tem por pressuposto um entendimento comum sobre os problemas das aulas. E aqui devemos dar uma atenção especial às situações de disciplina/indisciplina, pois foram os mais frequentemente identificados como problemáticas, merecendo da nossa parte uma reflexão no ponto seguinte.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao nível da formação de professores, poderemos entender o alcance deste e de outros estudos de características semelhantes, tanto ao nível da formação inicial como na formação contínua de professores. No primeiro caso, pensamos ser importante o diagnóstico dos diferentes problemas da prática pedagógica que se colocam em contexto real de ensino como conteúdos a serem introduzidos na prática de formação. Por outro lado, a percepção dos alunos sobre diferentes acontecimentos da aula, não deve ser desprezado na lógica da formação de professores, nem que seja pelo simples facto de que a investigação já parece ter concluído há algum tempo que o potencial de aprendizagem dos alunos não é reflexo directo daquilo que o professor ensina ou faz, mas da repercussão nas suas percepções e acções de aprendizagem.

Em relação à formação contínua, poderemos recomendar a abordagem desta temática ou de outras afins, com a ajuda de processos de simplificação metodológica, que permitam a sua aplicação num contexto de investigação-acção. A este propósito recorda-se o trabalho realizado no âmbito da parte curricular deste Mestrado, em que se tentava averiguar a opinião dos professores relativamente à pertinência do tema em estudo (para além de outros aspectos), onde se verificou que a temática geral do estudo era tida como bastante pertinente e importante para os professores de Educação Física. Não só em termos gerais, as diferentes vertentes de conhecimento que o estudo podia assumir também eram bastante válidas para os professores, entre elas, por exemplo, estava a questão próxima da Questão de Partida do estudo - *estudo da coerência entre as perspectivas do professor e dos alunos sobre as situações problema da aula*, que surgia como muito ou mesmo extremamente importante.

Não deixa de ser revelador das possibilidades que a temática de estudo oferece para o alargamento dos conhecimentos que podem ser facultados aos profissionais desta área.

Uma importante indicação deixada pelo presente estudo, surge-nos a partir do diagnóstico dos problemas mais característicos para professores e alunos, isto é, das situações problema de Disciplina. Dada a frequência com que é percebida a ocorrência de situações deste âmbito, corroborada neste e em estudos anteriores, torna-se premente um investimento reforçado nos programas de formação inicial e contínua de professores, no sentido de um conhecimento mais profundo sobre a natureza das situações de disciplina/indisciplina e dos mecanismos de prevenção. Só através desta perspectiva é que podemos dotar os professores de instrumentos que permitam uma organização mais eficaz do seu ensino, com o objectivo de se reduzir a incidência de problemas desta natureza. A formação deve aceitar o contributo que a investigação pode ter como elemento potenciador dessa eficácia, e entender que apenas aplicando práticas de formação que respeitem os professores como profissionais reflexivos, os contributos deste e de outros estudos podem ter efeitos na prática. Finalmente, deverá considerar que o que se passa na sala de aula não é alheio ao que ocorre no seu “exterior” e que o professor tem responsabilidades na condução do processo educativo do jovem, que passam em boa parte pela interiorização e cumprimento de regras em tudo semelhantes às da sociedade, e fomentar, a este nível, a compreensão que o “currículo” que ocorre paralelamente ao processo formal de ensino e aprendizagem, deve também ser objecto de preocupação do professor, o qual tem sempre uma importância determinante na liderança do processo de modelação desses comportamentos.

ESTUDOS DE CONTINUIDADE

Pensamos que a presente temática merece realmente o reforço e a confirmação dos seus resultados, no sentido da sua generalização analítica e teórica, através de estudos posteriores. Por outro lado, o conjunto de orientações metodológicas indicadas, que no fundo surge em formato de uma proposta de instrumentos de observação e análise dos dados para este problema específico, deve ser aproveitado por outros investigadores que desejem movimentar-se na mesma área de estudo e com a mesma visão interpretativa da investigação sobre o ensino.

Como complemento da análise até aqui realizada, deixamos algumas pistas para uma posterior continuação do mesmo.

Em primeiro lugar, será pertinente incluir algumas variáveis de contexto. Referimo-nos à oportunidade de reforçar o conhecimento das circunstâncias objectivas em que se sucedem as situações críticas aprofundando o estudo no âmbito de cada um dos sistemas de tarefas que caracterizam a ecologia da aula. Por outro lado dever-se-á aprofundar o modo como essas variáveis podem interagir com a análise interpretativa dos intervenientes

Outra indicação prende-se com o acompanhamento mais prolongado dos casos, que permitiria observar a evolução, não só das situações problema típicas, ao longo de um determinado período (um ano lectivo, por exemplo), mas também a evolução da percepção de professores e alunos sobre determinados acontecimentos da aula.

Estudar duas ou mais turmas do mesmo professor, seria também outra porta de entrada para um estudo com um problema semelhante, pois permitia-nos observar a variação das características da identificação de situações problema em turmas diferenciadas e a constância da análise interpretativa de um mesmo professor sobre problemas identificados nestes diferentes contextos.

Uma indicação interessante para futuros trabalhos seria o de partir da proposta metodológica que fazemos no presente estudo, cruzar outras metodologias de inquirição do pensamento de professores e alunos, tais como diários e outros relatos escritos, funcionando essencialmente como complemento às técnicas de recolha de dados apresentadas.

Finalmente, e porque o presente trabalho se encontra inserido na dinâmica da observação e análise da relação educativa, poder-se-á, em futuros trabalhos, “estender o tapete” até à análise da influência que a relação entre as percepções de professores e alunos sobre os acontecimentos críticos da aula, pode ter sobre a vida da aula e sobre a relação educativa. De que forma é que a relação professor-aluno, a motivação dos alunos para as tarefas, a aprendizagem dos alunos, a ordem e a disciplina, a gestão da dinâmica da aula, a instrução do professor, entre outros aspectos, podem ser prejudicados ou beneficiados com os desacordos ou acordos de perspectivas entre professor e alunos sobre a presente temática, são questões que podem ser colocadas e analisadas através de uma metodologia adequada, noutros estudos.

BIBLIOGRAFIA

- ALTET, M.** (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Colecção Ciências da Educação – Século XXI. Porto Editora.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T.** (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Ed: Psiquilibrios. Braga.
- AMADO, J.** (2000). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Colecção: Perspectivas actuais/Educação. Edições Asa.
- BERTÃO, A. M.** (1999). Psicanálise e educação. In Bertão, A. M.; Ferreira M. S.; Santos M. R. (orgs.), *Pensar a escola sob os olhares da Psicologia*. Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento: 25 – 42.
- BATALHA, N.** (1994). *Diagnóstico dos Problemas da Prática Pedagógica de Professores Estagiários e Efectivos de Educação Física e sua Comparação*. Monografia de Licenciatura, Lisboa: FMH – UTL. Não publicada.
- BARREIROS, J. C.** (1996). *A Turma como Grupo e Sistema de Interação*. Colecção Escola e Saberes, nº 9. Porto Editora.
- BEHETS, D. & MEEK, G.** (1999). Physical Educator's Concerns. In Y. V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, R. Seiler (Eds). *Psychology for Physical Educators*. Human Kinetics: 479-499.
- BIRZEA, C.** (1984). *A Pedagogia do Sucesso*. Lisboa: Edições Horizonte.
- BRITO, M.** (1989). A indisciplina nas aulas de Educação Física: uma análise do problema. *Revista Horizonte*, Vol. V, nº 30, março-abril: 208 - 212.
- BROPHY, J. & GOOD, T.L.** (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement, In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition., New York, Macmillan: 328 – 375.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- CALDERHEAD, J.** (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds), *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan: 709-726.
- CARREIRO DA COSTA, F.** (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Ciências da Educação. Edições FMH. Universidade de Técnica de Lisboa.
- CARREIRO DA COSTA, F.** (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Instituto Superior de Educação Física – UTL.
- CARREIRO DA COSTA, F.** (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *BOLETIM SPEF*, nº 14: 7 - 32.
- CARREIRO DA COSTA, F.; CARVALHO, L.M.; ONOFRE, M.; DINIZ, J.** (1992). As representações de sucesso e insucesso profissional em professores de Educação Física. *BOLETIM SPEF*, nº 4: 11 - 30.
- CARREIRO DA COSTA, F.; PEREIRA, P.; DINIZ, J.** (2000). A atenção dos alunos em aulas de Educação Física. *BOLETIM SPEF*, nº 19/20: 84 - 99.
- CARTER, K.** (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed), *Handbook of Research on Teacher Education*. NY: MacMillan: 291 – 310.
- CLARK, C. & PETERSON, P.** (1986). Teachers' Thought Process. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition, New York, Macmillan: 255 – 296.
- DIONÍSIO, J.** (1994). *A Relação entre o Diagnóstico dos Problemas na Prática Pedagógica por Professores Experientes de Educação Física e a Determinação de Prioridades de Formação por parte dos mesmos*. Monografia de Licenciatura, Lisboa:FMH – UTL. Não publicada.
- DIONISIO, J.** (2001). *Validação do Modelo de Análise Teórico: "Problemas da prática pedagógica em Educação Física: Análise da relação entre as percepções dos alunos e dos professores"*. Trabalho das cadeiras de Metodologias da Investigação Educativa e Operacionalização Contextualizada das Estratégias de Observação. Não publicado.

- DOYLE, W.** (1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, XXVIII (6): 51 – 55.
- DOYLE, W.** (1983). La Investigación sobre el contexto del aula hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista Education* nº 227 – Abril: 29 – 42.
- DOYLE, W.** (1986). Classroom Organization and Management. In M. Wittrock (Eds.). *Handbook of Research on Teaching* 3rd edición New York, Macmillan: 392 – 431.
- DUNKIN, M. & BIDDLE, B.** (1974). *The Study of Teaching*. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- ERICKSON, F.** (1986). Qualitative methods research on teaching. In M. Wittrock (Eds.). *Handbook of Research on Teaching* 3rd edición New York, Macmillan: 119 - 161.
- ESTRELA, M. T.** (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A.** (1994 [1978]). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Temas Pedagógicos. Editorial Estampa.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M.** (1991). *Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviors*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11: 59 – 78.
- FRANCO V.** (1999). Formação possível para uma profissão impossível. O professor e a sua formação psicológica. In Bertão, A. M.; Ferreira M. S.; Santos M. R. (orgs.), *Pensar a escola sob os olhares da Psicologia*. Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento: 161 – 172.
- GONÇALVES, C.** (1994). Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física. *BOLETIM SPEF*, nº 10/11.
- GONÇALVES, C.** (1997). Estudo do pensamento dos alunos sobre o processo de formação em Educação Física. *BOLETIM SPEF*, nº 15/16: 99 – 112.
- GONÇALVES, C.** (1998). *Relações entre Características e Crenças dos Alunos e os seus Comportamentos nas Aulas de Educação Física*. Dissertação de Doutoramento, Lisboa: FMH – UTL. Não publicada.

- GRAÇA, A.** (1999). Conhecimento do Professor de Educação Física. In Bertão, Bento, J. O.; Garcia, R.; Graça, A. (orgs.), *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Livros Horizonte: 164 – 263.
- HAMILTON, S.** (1983). The social side of schooling: ecological studies of classrooms and schools. *The Elementary School Journal*, 83 (4): 313 – 334.
- HANKE, U.** (1987). Cognitive aspects of interaction in physical education. In G.T.Barrete, R.S. Feingold, C.R. Rees, & M. Pieron (Eds), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 135-141; Proceedings of the Adelphi-AEISEP '85 World Sport Conference). Champaign, IL: Human Kinetics.
- HUBERMAN, M.** (1989). Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, nº 86: 5 – 16.
- JANUÁRIO, C.** (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- LEAL, J.** (1993). *A Atitude dos Alunos face à Escola, à Educação Física e aos Comportamentos de Ensino do Professor*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FMH – UTL. Não publicada.
- LEAL, J. & CARREIRO DA COSTA, F.** (1997). A atitude dos alunos face à Escola, à Educação Física e a alguns comportamentos de ensino do professor. *BOLETIM SPEF*, nº 15/16: 113 – 125.
- LEE, A.** (1997). Contributions of Research on Student Thinking in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, nº 16 – Human Kinetics Publishers, Inc.: 262 – 277.
- LEE, A. & SOLMON, M.** (1992). Cognitive Conceptions of Teaching and Learning Motor Skills. *Quest*, nº 44 (1): 57 – 71.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G.** (1994 [1990]) *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget.
- LOPES, J. A.** (2001). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinagem”*. Colecta Nova Era: Educação e Sociedade nº 6. Quarteto Editora.

- MARCELO García, C.** (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- MENDES, F.** (1998). A gestão do tempo de aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 11, nº 2. Universidade do Minho: 109-121.
- ONOFRE, M.** (1991). *O Auto-conceito de Eficácia na Intervenção Pedagógica em Educação Física. Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: FMH – UTL. Não publicada.
- ONOFRE, M.** (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *BOLETIM SPEF*, nº 12: 75 – 97.
- ONOFRE, M.** (2000). *Conhecimento Prático, Auto-eficácia e Qualidade de Ensino. Um Estudo Multicaso em Professores de Educação Física*. Dissertação de Doutoramento, Lisboa: FMH – UTL. Não publicada.
- ONOFRE, M. & FIALHO, M** (1995). *Problemas da Prática de Ensino em Educação Física: a Percepção dos Professores Estagiários*. Paper presented to the I Conferencia Europea de Educación Física – La Formación del Profesorado Y el Diseño Curricular en la Unión Europea, Badajoz.
- ONOFRE, M. & PINHEIRO, I.** (1998). Problemas da Prática de Ensino em Educação Física: Análise da Relação entre a Percepção dos Professores e a Percepção dos Alunos. In M. González *et al* (Eds.). *Educación Física e Deporte no Século XXI*. Santiago: Edición Universidad da Coruña.
- PACHECO, J.** (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Coleção Escola e Saberes, nº 5. Porto Editora
- PACHECO, J. A.** (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Coleção Ciências da Educação nº 22, Porto Editora
- PARRILLA, A., GALLEGO, C., MURRILO, P.** (1996). El Análisis del aula: Una Propuesta Ecológica. In *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Ed. Mensajero. Bilbao.
- PEREIRA, P.** (1995). *O Pensamento e Acção do Aluno em Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: FMH – UTL. Não publicada.

- PIÉRON, M.** (1999). *Para una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas*. Colección La Educación Física en... Reforma. Publicaciones INDE.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.** (1992 [1988]). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, F.** (1997). *Concepções de Educação Física Escolar: Das representações, práticas e mensagens veiculadas pelos professores às imagens retidas pelos alunos*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: FMH-UTL. Não publicada.
- RODRIGUES, J; MÓNICA, A; PEREIRA, N; CARMESIM, R; MOUZINHO, P; COUTINHO, P.** (1999). A indisciplina em aulas de Educação Física em dois contextos escolares diferenciados. *Revista Ludens*, Vol. 16, nº 3, julho-setembro: 5-15.
- ROSADO, A & JANUÁRIO, N.** (1999). Percepção de incidentes disciplinares – Estudo da variabilidade da percepção de incidentes disciplinares entre grupos de alunos diferenciados pelo género, idade, cultura juvenil de pertença, categoria sócio-profissional dos pais, nível de sucesso escolar e grupo étnico. *Revista Ludens*, Vol. 16, nº 3, julho-setembro: 17-33.
- SHULMAN, L.** (1986). Paradigms in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In, M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching, 3rd edition*. New York, Macmillan: 3 – 36.
- SIEDENTOP, D.** (1988). An ecological model for understanding teaching/learning in Physical Education. Paper presented at the *1988 Seoul Olympic Scientific Congress*. Seoul.
- SIEDENTOP, D.** (1998 [1991]). *Aprender a Enseñar La Educación Física*. Colección La Educación Física en... Reforma. Publicaciones INDE.
- SPARKES, A.** (1992). The paradigms debate: an extended review and a celebration of difference. In A. Sparkes (Ed.), *Research in Physical Education and Sport: Exploring alternative vision*. London, 10: 103 – 133.
- TELAMA, R., LADHE, S., & KURKI, H.** (1980). Critical incidents and problem situations in physical education. Schilling, G.; Baur, W. (Eds), *Audiovisual Means in Sport*. AISEP Congress 1978, Magglingen/Switzerland, Basel: Birkhauser: 237 – 255.

-
- TJEERDSMA, B., RINK, J. & GRAHAM, C.** (1996). Students' perceptions, values and beliefs to, during, and after badminton instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15: 464 – 476.
- TJEERDSMA, B.** (1997). A Comparison of Teacher and Student Perspectives of Tasks and Feedback. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16: 388 – 400.
- TOM, A. & VALLI, L.** (1990). Professional knowledge for teachers. In. A. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. London: MacMillan: 373 – 392.
- VALA, J.** (1986). A Análise de Conteúdo. In Pinto, M.J. & Silva, A.S. (Eds), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento: 101-128.
- WITTRUCK, M.** (1986). Students Thought Processes. In, M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition New York, Macmillan: 297- 314.
- YIN, R.** (1994). *Case Study Research: design and methods*, 2nd edition. Thousand Oaks: Sage.
- ZABALZA, M.** (1994). *Diários de aula: Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Colecção Ciências da Educação. Porto Editora.

ANEXOS

1. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA

Anexo 1.1 – CARTA DE FORMALIZAÇÃO DO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS CONSELHOS EXECUTIVOS DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS NOS ESTUDO

Joaquim Dionísio
Professor de Educação Física
Escola Secundária de Albufeira

Portimão, 14 de Abril de 2002

Exmº Sr. Presidente do Conselho Executivo
da Escola.....

Estando a realizar um trabalho de investigação sobre o ensino da Educação Física no 3º ciclo de escolaridade, no âmbito da realização de um Mestrado a decorrer na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, solicitei a colaboração do(a) colega Dr(a) ..., docente dessa escola, o(a) qual, depois de tomar conhecimento das condições de realização do estudo, aceitou colaborar voluntariamente no mesmo.

A referida colaboração implica: a) registo audiovisual da actividade do professor e dos alunos nas aulas que decorrerão durante o 3º período lectivo com a turma ... do ... ano de escolaridade; b) a realização de entrevistas ao professor e a quatro alunos da referida turma.

Estas actividades serão apenas desenvolvidas por mim. Os dados recolhidos só serão divulgados por ocasião do relatório final do estudo, sendo o anonimato dos seus protagonistas sempre salvaguardado (incluindo a identidade da própria escola).

Neste sentido, venho solicitar a V. Ex.ª se digne a autorizar a realização das referidas recolhas de informação na escola que dirige, durante o período decorrente entre esta data e o final do 3º período.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, apresento os meus melhores cumprimentos.

(Joaquim Dionísio)

Anexo 1.2 – CARTA DE INFORMAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Joaquim Dionísio
Professor de Educação Física
Escola Secundária de Albufeira

Portimão, 14 de Maio de 2002

Exmº Sr. Encarregado de Educação

Dirijo-me a V. Ex.^a para solicitar a sua melhor atenção para o assunto que a seguir descrevo.

A Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve está a levar a cabo a realização de um mestrado, na qual me encontro a frequentar. Neste sentido estou a realizar um trabalho de investigação sobre o ensino da Educação Física no 3º ciclo de escolaridade. Este trabalho envolve a colaboração de várias escolas e professores de Educação Física. A escola que o seu educando frequenta e o seu professor de Educação Física contam-se entre as entidades que aceitaram colaborar neste estudo. Esta colaboração desenvolver-se-á com a autorização formal do Conselho Executivo.

A referida colaboração envolve: a) a observação da actividade do professor e dos alunos na aulas que normalmente decorrerão durante o 3º período; e b) a realização de entrevistas ao professor e aos alunos.

Neste estudo não serão recolhidos quaisquer informações de carácter pessoal ou familiar. O anonimato dos participantes no estudo será totalmente garantido.

Assim, venho solicitar a melhor compreensão de V. Ex.^a para a realização destas actividades.

Aproveito ainda a oportunidade para me colocar à disposição de V. Ex.^a para qualquer esclarecimento que possa ser julgado útil, o que poderá ser solicitado através do Professor de Educação Física do seu educando.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, apresento os meus melhores cumprimentos.

O responsável pelo estudo

(Joaquim Dionísio)

Anexo 1.3 – ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE MEMÓRIA DOS PROFESSORES: GUIÃO

“Situações problema”: situações ou episódios passados na aula que, sendo de carácter negativo, marcam de forma particular a aula e põem à prova os objectivos e actividades mais adequados para a aula e a capacidade de intervenção (pedagógica) do professor, sendo algumas vezes referidas como de difícil resolução.

Identificação da Situação	“Identifique quando se inicia e termina a situação-problema.” (<i>temporizador – vídeo</i>)
Caracterização das Situações de acordo com as diferentes dimensões da Intervenção Pedagógica	“Em que domínio da intervenção pedagógica, coloca esta situação: <u>Instrução</u> (Informação; Acompanhamento)?; <u>Organização</u> (Tempo, Alunos; Espaços e Materiais?; <u>Clima Relacional</u> (relação entre professor e alunos, alunos entre si e alunos com matérias de aprendizagem)?; <u>Disciplina</u> ? e Porquê?
Importância das situações	“Qual é a importância que atribui a esta situação?” “É muito imp.? Mais ou menos imp.? Ou pouco / nada imp.?” e Porquê?
Frequência das situações	“A situação é muito ou pouco frequente?” (para ajudar a responder) “Quantas vezes acontecem?”
Causas / razões	“Que razão ou razões estiveram na origem da situação?”
Modos de intervenção do professor	“Apercebeu-se da situação no momento? Como caracteriza a sua reacção perante o problema?”
Resultado da acção do professor	“Como aprecia o resultado obteve a partir dessa(s) sua(s) reacção(ões)?

Anexo 1.4 – FICHA DE REGISTO DE SITUAÇÕES PROBLEMA PARA A ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE MEMÓRIA DOS PROFESSORES

<i>Ficha de Registo de Situações Problema</i>		
Escola:		Professor:
Turma:	Data da aula: ___/___/___	Hora da aula: I - _____; F - _____
Observações:		
Situação n ^o	Tempo	Identificação da Situação
1	Início: Fim:	
2	Início: Fim:	
3	Início: Fim:	
4	Início: Fim:	
5	Início: Fim:	
6	Início: Fim:	
7	Início: Fim:	
8	Início: Fim:	
9	Início: Fim:	
10	Início: Fim:	
11	Início: Fim:	
12	Início: Fim:	

Anexo 1.5 – ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE MEMÓRIA DOS ALUNOS: GUIÃO

“As situações que a seguir se apresentam ocorreram na tua aula e, por poderem acontecer em qualquer aula de Educação Física, seria importante ouvir a tua opinião sobre elas.”

Conhecer o significado de uma boa aula (para dar contexto à conversa)	“O que é que consideras ser uma boa aula de EF?”
Identificação da Situação	“Imagina que tinhas que contar a alguém esta situação em poucas palavras. Como é que a descreverias?” “Na tua opinião, em que é que esta situação pode beneficiar ou prejudicar aquilo que consideras ser uma boa aula de EF?”
Importância das situações	“Qual é a importância que atribuis a esta situação para a aula?” “É muito imp.? Mais ou menos imp.? Ou pouco / nada imp.?” Porquê?
Frequência das situações	“Esta situação foi muito ou pouco frequente nas tuas aulas?” (para ajudar a responder) “Quantas vezes aconteceu?”
Causas / razões	“ Porque é que achas que esta situação aconteceu?”
Modos de intervenção do professor	“Achas que o professor deu conta da situação? O que é que te leva a dizer isso?”
Resultado da acção do professor	<i>Só se faz esta pergunta se o aluno tiver identificado o modo como o professor interveio</i> “Depois dessa intervenção do professor, o que é que aconteceu?” “Achas que a situação se resolveu?, ou manteve? ou, para além de não se ter resolvido, ainda piorou?”

Anexo 1.6 – FICHA DE REGISTO/APOIO PARA A ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE MEMÓRIA DOS ALUNOS

<i>Ficha de Registo - Entrevista Alunos</i>							
Escola E.B. 2/3 (...)			Professor: (...)		Turma: (...)		
Dia: _____		Hora: _____					
	Sit. n°	Tempo	Identificação da Situação	Al. 1 "João"	Al. 2 "Quim"	Al. 3 "Carla"	Al. 4 "Mara"
Aula 1	1	Início: "15.35.00" Fim: "15.37.35"	"Aqui está identificada sumariamente de que situação se trata"				
	2						
	3						
Aula 2	4						
	5						
	6						
Aula 3	7						
	8						
	9						

2. RESULTADOS

Anexo 2.1 – EXEMPLOS DE UNIDADES DE REGISTO ILUSTRATIVAS DAS CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO SOBRE A IDENTIFICAÇÃO DAS SITUAÇÕES PROBLEMA

TEMPO

Excessivo de Transição	63 R0: Os alunos demoraram muito 64 tempo a recomeçar a actividade. 65 Ficaram ali a brincar um 66 bocadinho na posição e depois 67 tive de voltar lá para explicar o 68 que tinham para fazer. (joaq.001)
Excessivo de Informação Inicial	23 eu que precisam de ouvir... a 24 professora ali disse o que a 25 gente ia fazer na aula... demorou 26 um bocadinho de tempo. (joaq.016)
Excessivo na Organização/Arrumação do Material	374 problemas, é sempre igual... leva 375 sempre mais um pouco de tempo, 376 são coisas pesadas, tem sempre o 377 seu tempo. (joaq.015)

**COMPORTAMENTO DESVIO
(ALUNO)**

Fuga às tarefas de aprendizagem	268 R1: Já tinham feito o exercício 269 uma vez e acharam que era 270 suficiente e meteram-se na 271 brincadeira... pensaram que já 272 não era preciso fazer mais vez 273 nenhuma. (joaq.019)
Infracção a regras de conduta/aula	224 R1: A professora disse que não 225 havia projecções e ele acabou por 226 fazer uma projecção. (joaq.019)
	34 R1: O aluno bateu na bola com o 35 pé. (joaq.018)
Rotinas organizativas	502 R1: É os alunos a brincar mais do 503 que arrumar. A professora diz 504 para os alunos para começarem a 505 arrumar, para tirar as estações e 506 alguns estão a brincar, em vez de 507 arrumar e leva mais tempo é mais 508 chato. (joaq.016)
Participação nos períodos de informação	273 assim para ficarmos calados. O 274 professor estava a falar e uns 275 andavam para a frente e outros 276 para trás, e não se calavam, 277 estavam a mexer, não ouviam e (joaq.008)

DIFICULDADE DE PRESTAÇÃO NAS TAREFAS DE APRENDIZAGEM

115 posições. Ele estava com medo de
116 fazer e depois fui falar com a
117 professora dizer que ele tinha
118 medo e então que não queria
119 fazer. (joaq.013)

221 R1: Os meus colegas sabiam as
222 formas, mas não tinham a certeza
223 de como é que deviam fazer... as
224 formas... sabiam mas tinham
225 aquele receio de fazer mal e
(joaq.014)

GESTÃO DA ESTRUTURA DA AULA (PROFESSOR)

Ausência de aquecimento

445 principal/conclusão. Agora, por
446 não ter tempo, quer dentro desta
447 própria aula, quer dentro da
448 semana, que era dedicada à
449 acrobática, tive de optar por
450 realizar o maior número de
451 exercícios, tive de optar por não
452 realizar o aquecimento... também
(joaq.001)

Reajuste actividade planeada

526 si... eles não estavam a
527 conseguir fazer a recepção do
528 serviço, os meus objectivos que
529 eu pretendia... a partir daí não
530 resultou, portanto tive de baixar
531 o nível... também tem a ver com a
(joaq.002)

Preparação da informação inicial

67 R1: Depois do aquecimento,
68 arrumámos o material que era para
69 ir fazer as posições e chegámos
70 ao quadro e não tinha posições
71 nenhuma e depois perdemos algum
72 tempo a passá-las. (joaq.013)

Organização dos Recursos

7 R0: Era um exercício em que
8 estavam a fazer passe de costas,
9 em que estavam ali muito perto
10 uns dos outros, apesar de que, se
(joaq.001)

RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE ALUNOS

87 R1: O professor mandou a gente
88 pôr 2 a 2 e como o J. é um
89 pouco violento, ninguém quis
90 ficar com ele e como a T. é
91 assim um bocado irritante, também
92 ninguém quis ficar com ela e no
(joaq.007)

GESTÃO DA ACTIVIDADE DOS ALUNOS PELO PROFESSOR

Aplicação e Antecipação (Prevenção) das Regras de Conduta

18 R1: Foi o professor que perguntou
19 as horas ao T ... ele tinha o
20 relógio... para ele ir pôr lá o
21 relógio no banco. (joaq.010)

161 R1: A professora viu uma colega a
162 mastigar pastilha e diz para ela
163 tirar a pastilha e ela vai a
(joaq.017)

Punição do Comportamento Desvio

213 o professor apercebeu-se porque
214 estávamos todos em pé e quando
215 olhou para eles estavam os dois
216 deitados no chão e mandou-os
217 sentar. (joaq.007)

Rotinas organizativas

394 aquela moça saiu e continuamos o
395 jogo. Nós ficámos com receio, com
396 medo... eu acho que foi mau
397 porque o professor devia ter
398 metido uma, logo a seguir para
399 poder continuar. (joaq.008)

Acompanhamento (Controlo) das Tarefas de Aprendizagem

114 estão organizados. A situação é
115 de controlo dos alunos. Passa
116 pelo controlo, uma vez que fiquei
117 a controlar outra secção. Penso
118 que é um problema de controlo dos
119 alunos, agora onde se pode
(joaq.003)

Anexo 2.2 – EXEMPLOS DE UNIDADES DE REGISTO ILUSTRATIVAS DAS CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS SITUAÇÕES PROBLEMA (CAUSAS PARA OS NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA)

A SITUAÇÃO PROBLEMA AFECTA:

Ordem / Funcionamento da aula

32 aula toda, porque se fosse só a
33 informação em si (ter sido pouco
34 clara) não era grave, mas depois
35 vai-se repercutir no resto da
36 aula, no tempo de aula. (joaq.002)

187 pronto... e se não houvesse
188 aquela situação seria melhor o
189 funcionamento da aula. É mais ou
190 menos importante. (joaq.005)

Disciplina

301 Porque pode criar situações mais
302 complicadas, porque se enquadra
303 como "disciplina"... para mim a
304 indisciplina é o mais grave e
(joaq.002)

Clima Relacional

87 Porque considero
88 fundamental... tudo o que tem a
89 ver com relações interpessoais, é
90 uma preocupação minha, ao nível
(joaq.004)

Segurança na aula

237 R2: É importante porque pode pôr
238 em risco a saúde deles. (joaq.001)

35 é importante. É importante o
36 facto de não trazerem valores,
37 para preservar um bocadinho a
38 segurança deles, dos colegas e
(joaq.003)

Aprendizagem / Avaliação do aluno

126 tinha definido, porque se eles
127 saltam progressões, se calhar vai
128 influenciar na aprendizagem de
129 outras coisas que vamos fazer
130 mais para a frente e para além
(joaq.003)

Instrução

286 R3: Acho que é importante. O
287 professor está-nos a tentar
288 explicar coisas. Está a tentar
289 fazer um balanço da aula e não
290 consegue fazer aquilo que quer. O
(joaq.006)

**A SITUAÇÃO PROBLEMA NÃO
AFECTA A AULA**

29 R3: Pouco importante, porque,
30 embora possa perturbar um
31 bocadinho a aula, nunca perturba
32 assim muito. (joaq.009)

33 R3: Pouco importante... também
34 não custou nada ir pôr lá o
35 relógio. (joaq.010)

**A SITUAÇÃO PROBLEMA
BENEFECIA A AULA**

46 R3: Por um lado é importante,
47 porque eles à próxima já sabem
48 como é as questões das faltas e
49 já não precisam perguntar ao
50 professor. Mas por outro lado é
(joaq.007)

Anexo 2.3 – EXEMPLOS DE UNIDADES DE REGISTO ILUSTRATIVAS DAS CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO SOBRE AS CAUSAS/RAZÕES DAS SITUAÇÕES PROBLEMA

CAUSAS ASSOCIADAS AOS PROFESSORES

Gestão da aula	425 ter metido... a A. também 426 joga muito bem, mas faltava mais 427 outra pessoa... o professor 428 acabou por não meter ninguém.
Gestão do tempo	58 R4: É eu poder gerir o tempo... 59 não ter preocupações com o tempo 60 nesta turma e é uma turma que (joaq.002)
Controlo da disciplina	276 se calhar, por causa desta 277 professora não ser muito ditadora 278 e a gente sabe que o castigo não 279 é muito... às vezes até (joaq.016)
Informação	126 na organização e eu acho que na 127 informação inicial, levei a que 128 fossem mais lentos. Nota-se ali (joaq.002)

CAUSAS ASSOCIADAS AOS ALUNOS

Relação afectiva com a aula	396 R4: Talvez o à vontade da aluna 397 no exercício, para ela de certeza 398 que não havia problemas nenhuns 399 em fazer sozinha, porque é uma 400 aluna de ginástica, é uma aluna (joaq.003) 285 R5: O colega estava já um pouco 286 cansado de tanto exercício que 287 fez, foi lá só para estar um (joaq.015)
Participação na aula	77 R5: Porque os alunos estavam 78 distraídos. Não estavam a prestar 79 atenção àquilo que a professora 80 estava dizer, porque se tivessem (joaq.014) 420 R5: Estarem distraídos, às vezes 421 não estão a ligar nenhuma à 422 aula... (joaq.020)
Características pessoais	379 R5: Por causa dos alunos, se 380 calhar, pela maneira de ser...
Participação nas tarefas	377 R5: Quis saltar muito. Pus o 378 joelho à frente e pronto... 379 acontece. (joaq.013)
Relacionamento interpessoal	136 porque já tentámos ser amigos, 137 muitas vezes, dela... ela tem uma 138 personalidade... uma maneira 139 muito diferente e... muito (joaq.005)

**CAUSAS ASSOCIADAS AO
CONTEXTO-AULA**

Recursos

348 R4: Falta de material adequado,
349 porque colchões há, agora são é
350 pequenos. (joaq.001)

Tarefas

63 situações de jogo... quando há
64 jogos as pessoas não colaboram lá
65 muito umas com as outras e eu
(joaq.006)

Organização

482 R4:Em concreto foi o tempo de
483 espera. Está sem fazer nada e
484 resolveu ir para o outro grupo
485 fazer o exercício, também tem a
(joaq.002)

Ocorrências imprevistas

179 acrobática, e quando cheguei à
180 aula, apercebi-me que na aula
181 anterior tinham apagado as
182 figuras. (joaq.002)

**CAUSAS ASSOCIADAS AO
CONTEXTO-ESCOLA**

Processo Educativo

168 mas isso tem a ver com o processo
169 educativo, porque isto é um
170 problema geral em que nas turmas
171 verifica-se que há um certo
172 burburinho, nas turmas, hoje em
173 dia, os alunos conversam
174 bastante... não é até muito
175 consciente, é inconsciente. A
176 educação anda muito à volta
177 disso. Antigamente havia a
(joaq.004)

**CAUSAS ASSOCIADAS AO
CONTEXTO-SOCIEDADE**

44 R4: Tem a ver com o reflexo da
45 sociedade em que vivemos. Toda a
46 gente faz isso. (joaq.004)

NÃO SABE/INDEFINIDO

181 R5: Neste caso, não sei.

114 R5: Pancadas...

Anexo 2.4 – EXEMPLOS DE UNIDADES DE REGISTO ILUSTRATIVAS DAS CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO SOBRE AS REACÇÕES DOS PROFESSORES ÀS SITUAÇÕES PROBLEMA

Reconduziu a atenção	171 Ela disse para eles juntarem-se e 172 continuarem a trabalhar. (joaq.016)
	293 R6: Deu. Disse para ir para o 294 grupo, que era a seguir a saltar 295 e ele veio. (joaq.013)
Reprimiu	267 R6: Claro... mandou-os sentar e 268 até os ameaçou de irem para a 269 rua. (joaq.005)
Apelou à regra	65 os que estavam a falar e reforcei 66 com tom não agressivo, mas com 67 postura mais firme: "Atenção que 68 está um colega a falar!". (joaq.004)
Auscultou	264 falei com um e depois chamei o 265 outro e a situação resolveu-se, 266 tanto que continuaram a 267 trabalhar. Esclareci-os um bocado (joaq.002)
Reformulou a actividade	356 tipo de aula, utilizei o material 357 que tinha e não dei projecções, 358 que gostaria de ter dado. Foi 359 cortar um pouco a matéria, não (joaq.001)
Não reagiu	56 R5: Sim apercebi-me da situação 57 mas não alterei devido ao que 58 disse. Não houve assim uma grande (joaq.001)
	420 R6: Apercebeu-se, mas já foi 421 tarde. Porque o professor estava (joaq.006)
Outro / Indefinido	479 R5: Foi algo que já estava 480 previsto antes da aula. (joaq.001)
	356 R5: Fiquei em silêncio, como eles 357 não estão, fico eu... (joaq.004)
Não se apercebeu	229 R6: Não, neste caso não se deu. (joaq.009)
	74 R6: Acho que ela não estava a 75 olhar para lá... acho que não se 76 apercebeu. Se tivesse visto tinha 77 dito alguma coisa. (joaq.019)

Anexo 2.5 – RESULTADOS GLOBAIS DE TODAS AS VARIÁVEIS PELOS DIFERENTES GRUPOS-CASO.

		"GRUPO ANTÓNIO"		"GRUPO MARTA"		"GRUPO BRUNO"		"GRUPO VERA"		
		Aluno	Prof.	Aluno	Prof.	Aluno	Prof.	Aluno	Prof.	
NÍVEL import.	Muito importante	21,4%	75,0%	5,4%	8,3%	36,4%	33,3%	10,7%	22,2%	
	Importante	50,0%	12,5%	56,8%	75,0%	36,4%	50,0%	71,4%	66,7%	
	Pouco importante	25,0%		37,8%	16,7%	27,3%	16,7%	17,9%	11,1%	
	Não especifica	3,6%	12,5%							
PORQUÊ Import	Afecta	Aprendizagem e avaliação (aluno)	13,8%	14,3%	15,4%	7,1%	4,5%	14,3%	3,8%	
		Clima Relacional	6,9%	42,9%	3,8%	7,1%	4,5%			
		Disciplina	3,4%		7,7%	28,6%	4,5%		19,2%	12,5%
		Instrução	13,8%		3,8%					
		Ordem e funcionamento (aula)	44,8%	28,6%	30,8%	35,7%	22,7%	14,3%	34,6%	37,5%
		Segurança			11,5%		31,8%	57,1%	23,1%	37,5%
		Beneficia	3,4%		3,8%					
		Não afecta	10,3%	14,3%	11,5%	21,4%	27,3%	14,3%	19,2%	12,5%
		Outro	3,4%		11,5%		4,5%			
Frequência	Muito	46,2%		19,4%		9,1%		10,7%		
	Frequente	38,5%	50,0%	36,1%	25,0%	31,8%		35,7%	20,0%	
	Pouco	11,5%	37,5%	41,7%	75,0%	59,1%	100%	42,9%	70,0%	
	Nunca							7,1%		
	Outro	3,8%	12,5%	2,8%				3,6%	10,0%	
Causas	Aluno	Relacionamento internessoal	14,3%							
		Participação na aula	35,7%		28,2%	25,0%	69,6%	33,3%	50,0%	36,4%
		Participação nas tarefas			10,3%	6,3%	4,3%		3,6%	
		Características pessoais	14,3%	50,0%	7,7%	6,3%			7,1%	9,1%
		Relação afectiva com a aula	14,3%	12,5%	12,8%		13,0%	50,0%	25,0%	27,3%
	Contexto	Ocorrências imprevistas			5,1%	6,3%				
		Organização			2,6%	6,3%	4,3%			
		Recursos							3,6%	18,2%
		Tarefas	10,7%							
		Escola		12,5%						
	Professor	Sociedade		12,5%						
		Controlo da disciplina			7,7%					
		Gestão da aula	3,6%	12,5%	7,7%	31,3%		16,7%	3,6%	9,1%
		Gestão do tempo			2,6%	12,5%	4,3%			
Informação		7,1%		2,6%	6,3%					
Não Sabe			12,8%		4,3%		7,1%			
Reacção	Apelou à regra	14,8%	25,0%	5,6%		18,2%	33,3%	28,6%	30,0%	
	Auscultou	11,1%		8,3%	16,7%					
	Reconduziu a atenção	3,7%	12,5%	33,3%	25,0%	13,6%	16,7%	7,1%		
	Reformulou a actividade	3,7%	12,5%	8,3%	16,7%		16,7%	3,6%	10,0%	
	Reprimiu	37,0%	37,5%	25,0%	16,7%	36,4%		21,4%	10,0%	
	Não Percebeu				8,3%	22,7%	16,7%	32,1%	20,0%	
	Não Reagiu	18,5%		11,1%	8,3%	4,5%		7,1%	10,0%	
	Outro	11,1%	12,5%	8,3%	8,3%	4,5%	16,7%		20,0%	
Resultado	Manteve	16,7%	12,5%	3,2%				5,6%		
	Não resolve	12,5%	12,5%	6,5%	10,0%					
	Resolve	62,5%	62,5%	87,1%	80,0%	100%	100%	88,9%	83,3%	
	Não especifica	8,3%	12,5%	3,2%	10,0%			5,6%	16,7%	

