

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

Joaquim Dionísio

Escola Secundária Poeta António Aleixo (Portimão)

Marcos Onofre

Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa

RESUMO

Abraçando uma visão ecológica dos processos de intervenção nas aulas, neste trabalho procurámos conhecer a percepção do aluno acerca da realidade de que é protagonista, e observar de que forma esta se relacionava com a do seu interlocutor – o professor.

O problema que guiou o estudo traduziu-se assim pela seguinte questão: Qual é a relação existente entre as percepções dos alunos e dos professores de Educação Física, relativamente aos problemas da prática pedagógica?

Foi realizado um estudo multi-caso. Participaram no estudo quatro professores e respectivos alunos, do 3.º ciclo do Ensino Básico. As percepções de alunos e de professores às situações problema foram analisadas em várias dimensões.

A recolha de dados envolveu o registo audiovisual de aulas e a entrevista de estimulação de memória. O corpus das entrevistas foi submetido a uma Análise de Conteúdo com categorização à posteriori (Aquad 5.0), para estudar os contrastes entre testemunhos de professores e alunos.

As principais conclusões do estudo apontaram para: (a) coerência entre professores e alunos quanto à maior parte dos problemas; à sua importância, ao modo de reagir dos professores e seus resultados; (b) diferenças em relação às causas dos problema e à frequência dos mesmos.

Palavras-chave: Educação Física, ecologia da aula, pensamento do aluno, pensamento do professor



INTRODUÇÃO

Verificar se as percepções de professores e alunos em Educação Física, relativamente aos problemas mais críticos da aula, divergiam ou convergiam, foi o principal pólo dinamizador do presente estudo. Uma das evidências decorrentes do estudo sobre a 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). A análise comparada das perspectivas de professores e alunos acerca dos diferentes incidentes-críticos de aula é assumida como um primeiro passo no sentido da melhoria do conhecimento sobre a comunicação e interacção entre eles. Tomou-se assim, de forma deliberada e integrada, o pensamento do aluno e do professor como objecto deste estudo, animados pela utilidade que advém para a investigação do ensino e para o conhecimento que se deve ter acerca das situações de aula tidas como problemáticas.

Assim, compreender o que se passa na aula constitui-se como ponto fundamental para o conhecimento mais amplo de um contexto com características particulares, que no fundo estruturam e orientam o pensamento e a acção dos professores e dos alunos (Parrilla, Gallego & Murrilo, 1996). Além disso, o ensino não depende somente das intenções do professor, tratando-se antes de mais de uma actividade dinâmica e complexa, pois professores e alunos interagem num espaço que se caracteriza pela multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade de situações (Doyle, 1986).

Estas características da aula levam o professor a ter de responder à necessidade de construir decisões imediatas, verificando-se que pensamento e conduta ou acção, constituem estruturas independentes, mas interligadas, que se vão modificando mutuamente (Zabalza, 1994).

Assim, o *diagnóstico de problemas da prática pedagógica* dos professores é um elemento que contribui claramente para o estudo dos seus problemas e preocupações práticas. Esta dimensão do estudo do “pensamento do professor” é actualmente apresentada como decisiva para a compreensão do conteúdo do processo decisório dos professores (Onofre, 2000).

No campo da Educação Física, Telama, Lähde & Kurki (1980) 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), que também realizou um estudo do pensamento dos professores sobre os incidentes críticos da aula, verificou que estes foram considerados imprevisíveis (50 % dos casos), que, em grande parte das situações, foram considerados como importantes ou muito importantes, e que os professores preferiam reagir de imediato às situações com que se confrontavam.

Na década de 90, na Faculdade de Motricidade Humana, foram realizados alguns estudos que tinham como objectivo caracterizar os problemas mais críticos da intervenção pedagógica em Educação Física, tendo como denominador comum a noção de incidente-crítico. Para além de outras conclusões importantes, grande parte desses estudos situaram a maioria das incidentes-críticos na dimensão “Disciplina”, indicando que, na maioria dos casos, os professores atribuíam as razões dos problemas a factores externos, sobretudo a factores associados aos alunos. Em Batalha (1994) 63% das situações eram de disciplina, verificando 77% de causas externas aos professores para a ocorrência dessas situações e 78% destas causas estavam associadas aos alunos; Dionísio (1994) detectou 67% de situações associadas à disciplina, enquanto 96% das razões que explicavam essas situações eram externas ao professor e destas causas, 89% referiam-se aos alunos; Onofre e Fialho (1995), na mesma linha, assinalou 58% de situações de disciplina e como causas para as situações ocorridas, 58% foram associadas a factores externos, destacando-se as referências aos alunos (82%).

Considerando que estes trabalhos apontam como causas principais para a ocorrência das situações mais problemáticas da aula factores associados aos alunos, e que os problemas surgem para os professores como focos de decisão e de concentração durante a sua actividade de ensino (Onofre, 2000) e ainda, que se a capacidade de diagnóstico de problemas e respectivas causas pode ser importante para o sucesso no ensino, podemos considerar que o conhecimento das perspectivas dos alunos sobre essas situações será uma fonte de informação muito importante para compreender a qualidade do ensino.

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. É hoje aceite 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 o papel activo e mediador que os processos cognitivos do aluno assumem na construção do seu processo de aprendizagem (Wittrock, 1986; Lee & Solmon, 1992).

O estudo sobre as percepções do aluno acerca dos acontecimentos da aula, nomeadamente dos seus incidentes-críticos é uma área deficitária da investigação, a que se acrescenta uma ainda maior escassez de estudos que relacionam as percepções de professores e alunos.

Num desses pouco estudos, Onofre e Pinheiro (1995) analisaram quarenta problemas de prática pedagógica, identificados por quatro professores de Educação Física e vinte alunos, ao longo de seis aulas. Verificou-se que a percepção de professores e alunos se diferenciava, não só quanto às situações problemáticas – observando-se diferenças entre as perspectivas de ambos os interlocutores em relação às situações que envolvem o relacionamento dos alunos entre si, dos alunos com as matérias de aprendizagem; e as situações de comportamento fora da tarefa. Estas diferenças estenderam-se também 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 aqui as diferenças nas questões relacionadas com os intervenientes das situações, organização da classe e controlo da classe pelo professor.

No estudo de Hanke (1987), onde as perspectivas de 28 alunos e seus professores sobre os incidentes-críticos em aulas de Educação Física foram comparadas, o autor verificou que, apesar de ambos 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.

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 de perspectivas quanto à expectativa sobre o grau de dificuldade das tarefas e quanto à ideia de desempenho e esforço dos alunos após as tarefas. O autor conclui que os seus resultados corroboram os de Hanke (1987) revelando que professores e alunos apresentam diferentes perspectivas sobre os incidentes-críticos em Educação Física.

Perante as evidências de que: a) para o êxito do ensino é importante o correcto diagnóstico dos problemas que se colocam aos professores na sala de aula; b) restringir apenas ao professor o estudo dos problemas torna a análise das diferentes situações da aula, incompleta; c) uma gestão eficaz da ecologia da aula passa por conhecer as perspectivas de ambos os actores, pois a compreensão ecológica dos problemas da aula implica o conhecimento integrado e contextualizado das perspectivas de professor e alunos; lançámos a seguinte questão de estudo: *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?*



METODOLOGIA

O Estudo Multicaso

A 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 do que é preconizado pelo *paradigma interpretativo* (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 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). Assim, e no sentido de promover as devidas condições ideográficas e contextuais a que a pesquisa deveria obedecer, optámos pelo estudo multicaso como estratégia de investigação (Yin, 1994).

O estudo incidiu sobre o pensamento e actividade de quatro professores e suas turmas, de quatro escolas distintas do 3.º ciclo do Ensino Básico – três turmas do 9.º ano e uma do 8.º ano.

Recolha de Dados – Fases do Estudo

Numa primeira fase, foram registadas em vídeo as informações da totalidade de três aulas, por cada professor/turma.

Numa segunda fase, após cada aula, desenvolveu-se a primeira etapa de uma entrevista de estimulação de memória em que, em presença desse registo vídeo, o respectivo professor identificou as situações problema ou situações de aula referenciadas como críticas. Para este efeito fez-se uso do conceito de *Incidentes-Críticos* preconizado por Estrela & Estrela (1994 [1978]), solicitando-se ao professor que identificasse “*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.*”

Na segunda etapa desta entrevista o professor caracterizou, de acordo com a sua perspectiva, cada uma das situações problema identificadas. As questões da entrevista respeitaram *dimensões* previamente definidas, surgindo como principais elementos caracterizadores: a Identificação das situações; a sua Importância; a Frequência com que ocorriam; e a sua Causalidade.

Numa terceira fase do estudo, decorrida após o registo das três aulas e respectivas entrevistas aos seus professores e depois de compiladas as situações problema identificadas pelo professor num registo vídeo próprio, 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 mesmas dimensões que se colocaram ao seu professor, possibilitando assim a sua posterior correlação com as percepções do professor. Foram realizadas entrevistas individuais a quatro alunos por professor.

Análise dos Dados

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 a cada aluno. Os registos áudio realizados foram integralmente passados a protocolo escrito. Como técnica privilegiada de tratamento de informação foi utilizada a Análise de Conteúdo, recorrendo-se a um procedimento indutivo com definição das 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. Posteriormente foram elaboradas tabelas de frequências relativas, sobre as quais procedemos à análise e discussão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A nossa metodologia de análise dos resultados recorreu a uma estratégia que permitiu revelar os contrastes e as semelhanças entre professores e respectivos alunos, no que concerne às suas perspectivas no interior de cada grupo (professor e “seus” quatro alunos), e também entre os quatro grupos. Os resultados encontrados serão aqui restringidos às seguintes dimensões de análise:

Identificação dos Problemas

Para a análise das percepções de professores e alunos sobre a identificação das situações problema foram encontradas sete categorias temáticas:

- (1) *Tempo Excessivo* (Transição, Informação Inicial, Organização/Arrumação do Material);
- (2) *Comportamentos desvio do aluno* (Fuga às Tarefas de Aprendizagem, Infracção a Regras de Conduta/Aula, Rotinas Organizativas, Participação nos Períodos de Informação);
- (3) *Dificuldade de Prestação nas Tarefas de Aprendizagem (aluno)*;
- (4) *Gestão da Estrutura da Aula pelo Professor* (Ausência de Aquecimento, Reajuste Actividade Planeada, Preparação da Informação Inicial, Organização dos Recursos);
- (5) *Relações Interpessoais entre Alunos*;
- (6) *Gestão da Actividade dos Alunos pelo Professor* (Aplicação e Prevenção das Regras de Conduta, Punição do Comportamento Desvio, Rotinas Organizativas, Acompanhamento (Controlo) das Tarefas de Aprendizagem);
- (7) *Não Identifica como Situação-Problema* (o aluno não reconhece qualquer carácter problemático ou negativo no episódio apresentado).

Estas categorias foram posteriormente classificadas em meta-categorias organizadas a partir dos domínios de intervenção pedagógica sugeridos pela investigação em ensino – Clima, Disciplina, Instrução e Organização (Quadro 1).

Quadro 1 – Categorias de Classificação sobre as Dimensões das Situações Problema

	“ANTÓNIO”(*)		“MARTA”		“BRUNO”		“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%

(*) os nomes dos professores são fictícios para garantir o seu anonimato.

(**) percentagens sobre a totalidade das referências realizadas pelo grupo de alunos ou pelo professor.

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 (Quadro 2). 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; Rosado e Januário, 1999).

Quadro 2 – Categorias de Classificação sobre o Comportamento Desvio dos alunos, em comparação com a soma das restantes categorias

		“ANTÓNIO”		“MARTA”		“BRUNO”		“VERA”	
		Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.
		%	%	%	%	%	%	%	%
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%	–	–	–
Restantes Categorias		33,4%	25,0%	43,8%	61,5%	16,7%	57,1%	20,0%	50%
Não identifica como situação problema		3,3%	–	20,8%	–	8,3%	–	30,0%	–



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.

Importância dos Problemas

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 dessa importância”. Os resultados encontrados são expostos no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de Classificação sobre a Importância das Situações Problema

IMPORTÂNCIA		“ANTÓNIO”		“MARTA”		“BRUNO”		“VERA”		
		Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	
		%	%	%	%	%	%	%	%	
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%	
	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%	–	–	–		



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 afecta 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, resultados que acabam por não estar 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.

Frequência dos Problemas

No Quadro 4, 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 4 – Categorias de Classificação sobre a Frequência das Situações Problema

		"ANTÓNIO"		"MARTA"		"BRUNO"		"VERA"	
		Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.
		%	%	%	%	%	%	%	%
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%



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 excepção 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 a explicação deste facto recorremos às características que envolvem o espaço da aula, tais como a simultaneidade e o imediatismo dos acontecimentos da aula (Doyle, 1986). Provavelmente, porque têm um olhar mais disperso e descomprometido sobre a aula, estão mais disponíveis para reter mais situações, as quais escaparão ao professor por ter garantido a concentração no acompanhamento da

aprendizagem pelos alunos. Com efeito, a imprevisibilidade das reacções dos alunos à agenda de ensino do professor e a simultaneidade da sua ocorrência constituem para o professor uma dificuldade que o pode levar a ignorá-las. Por outro lado as imagens retidas pelos alunos podem estar a ser influenciadas pela comunhão que entre si realizam da agenda social para aula (Onofre, 2000), pelo que se tornam mais “sensíveis” às situações ocorridas. 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 pessoalmente mais difícil, pois são eles os gestores de uma “empresa” que se quer rentável e eficaz. Os alunos, encontrando-se mais distantes 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.

Causas dos Problemas

Dada a grande diversidade de respostas (Quadro 5), este conceito foi um dos que condicionou à construção/formulação de maior número de categorias.

Quadro 5 – Categorias de Classificação sobre as Causas das Situações Problema

		“ANTÓNIO”		“MARTA”		“BRUNO”		“VERA”	
		Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.
		%	%	%	%	%	%	%	%
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%	–

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 de 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.

Quadro 6 – Cruzamento das “Causas” com situações problema de DISCIPLINA

		Situções Problema de DISCIPLINA								
		“ANTÓNIO”		“MARTA”		“BRUNO”		“VERA”		
		Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	
Causas	Aluno	Relacionamento interpessoal	4,3%							
		Participação na aula	34,8%		44,4%	33,3%	75,0%	50,0%	63,6%	50,0%
		Participação nas tarefas					5,0%		4,5%	
		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%	

Da análise comparativa dos testemunhos de 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 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 Quadro 6 revela-nos ainda que o perfil atribucional para a ocorrência dos problemas percebido pelos intervenientes parece ser influenciado pela tipologia das situações diagnosticadas: a atribuição das causas aos *Alunos* está mais associada às situações de *Disciplina*, relacionadas com a sua participação na aula. 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. O mesmo não acontece com os problemas de *Organização*, onde as causas para os mesmos surgem distribuídos uniformemente pelas dimensões *Alunos*, *Contexto* e *Professor*.

CONCLUSÕES

De acordo com os resultados expostos podemos concluir que sobre a **Identificação dos problemas**, os professores indicam maioritariamente situações inerentes à dimensão *Disciplina*, as quais são facilmente reconhecidas pelos alunos, com uma elevada concordância em relação às incidentes de *Comportamento Desvio dos Alunos*. Já os problemas de *Organização e Instrução*, também identificados pelos professores são pouco reconhecidos pelos alunos.

Entre professores e alunos verifica-se um equilíbrio de opiniões em relação à **importância dos problemas** identificados, tal como para as razões indicadas para essa importância. Ambos consideram as situações identificadas como *importantes* ou *muito importantes* porque, essencialmente, crêem que afectam *a ordem e o funcionamento da aula*, e ainda, os aspectos de *segurança*.

Verifica-se uma discrepância quanto à percepção de ambos acerca da **frequência dos problemas**, uma vez que os alunos percebem a ocorrência das situações identificadas, sempre de forma mais frequente do que os seus professores.

Quanto às **causas dos problemas** não se constata uma grande coerência no que diz respeito às causas específicas para a ocorrência dos problemas, embora, no geral, as referências se relacionem com os *Alunos*. Esta atribuição parece ser influenciada pela tipologia das situações, uma vez que as causas associadas aos *Alunos* estão normalmente relacionadas com as situações de *Disciplina*.

Uma reflexão necessária que este estudo implica, baseia-se no que estes casos têm a dizer aos professores de Educação Física em termos do reforço da importância de nos aproximarmos das percepções dos alunos e cuidarmos da qualidade da comunicação que com eles estabelecemos, para o reforço do seu sentimento de pertença à aula e funcionamento mais equilibrado da ecologia

da aula. 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, mais frequentemente identificadas como problemáticas.

Dada a frequência com que é percebida a ocorrência de situações de disciplina, corroborada neste e noutros estudos, 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 e dos seus mecanismos de prevenção. Portanto, ao nível da formação de professores, poderemos entender o alcance deste e de outros estudos semelhantes, tanto ao nível da formação inicial como da formação contínua. Pensamos ser importante ajudar a desenvolver mecanismos que permitam aos professores o diagnóstico dos diferentes problemas da prática pedagógica que se colocam em contexto real de ensino. Por outro lado, a análise das percepções dos alunos sobre diferentes acontecimentos da aula, não pode ser desprezado na formação e experiência quotidiana dos professores. Tal como está claramente demonstrado pela investigação em ensino o potencial de aprendizagem dos alunos não é apenas reflexo directo daquilo que o professor ensina ou faz (Onofre, 2000).

Dever-se-á também 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.



BIBLIOGRAFIA

- 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.
- Brito M** (1989). *A indisciplina nas aulas de Educação Física: uma análise do problema*. Revista Horizonte, Vol. V, n.º 30, Março-Abril: 208-212.
- 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.
- Doyle W** (1986). *Classroom Organization and Management*. In Wittrock M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3rd edition, New York, Macmillan: 392 – 431.
- Erickson F** (1986). *Qualitative methods research on teaching*. In Wittrock M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3rd edition. New York, Macmillan: 119 – 161.
- Estrela MT** (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Estrela MT, Estrela A** (1994 [1978]). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Temas Pedagógicos. Editorial Estampa.

- Fernández-Balboa JM** (1991). *Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviors*. Journal of Teaching in Physical Education, 11: 59 – 78.
- Hanke U** (1987). *Cognitive aspects of interaction in physical education*. In Barrete GT, Feingold RS, Rees CR, Pieron M (Eds.). *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 135-141; Proceedings of the Adelphi-AEISEP '85 World Sport Conference). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lee A, Solmon M** (1992). *Cognitive Conceptions of Teaching and Learning Motor Skills*. Quest, n.º 44 (1): 57 – 71.
- Mendes F** (1998). *A gestão do tempo de aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos*. Revista Portuguesa de Educação, Vol. 11, n.º 2. Universidade do Minho: 109-121.
- 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 González M., et al. (Eds.). *Educación Física e Deporte no Século XXI*. Santiago: Edición Universidad da Coruña.
- Parrila A, Gallego C, Murriilo P** (1996). *El Análisis del aula: Una Propuesta Ecológica*. In Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Ed. Mensajero. Bilbao.
- 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, n.º 3, julho-setembro: 17-33.
- Shulman L** (1986). *Paradigms in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective*. In Wittrock M. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition. New York, Macmillan:3-36.
- Sparkes A** (1992). *The paradigms debate: an extended review and a celebration of difference*. In Sparkes A. (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** (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 Houston AR (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. London: MacMillan: 373 – 392.
- Vala J** (1986). *A Análise de Conteúdo*. In Pinto MJ, Silva AS (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento: 101-128.
- Wittrock M** (1986). *Students Thought Processes*. In Wittrock M. (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*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.