

AS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PERFIL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)

Ana Paula Couceiro Figueira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

apcouceiro@fpce.uc.pt

2005

RESUMO

Pretende divulgar-se parte dos resultados obtidos numa investigação realizada com professores de três áreas de leccionação (Português, Matemática e Língua estrangeira, o Inglês), de dois ciclos de ensino (3º Ciclo e Ensino Secundário), em diferentes fases de carreira, da Região Centro, cujo objectivo principal era a análise das suas epistemologias em torno de toda a actividade docente: das concepções à percepção dos resultados da sua acção.

Esta investigação, intitulada Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas, conduziu à obtenção do grau de doutor da sua autora.

Iremos, apenas, neste contexto, dar conta dos dados concernentes à subamostra dos professores de língua estrangeira (Inglês).

Palavras-chave: Orientações metodológicas de ensino; processo ensino-aprendizagem; concepções; preparação; fase interactiva; avaliação dos alunos; recuperação das dificuldades; auto-reflexão dos educadores; percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem.

«(...) reconhece-se a importância da acção dos agentes educativos na introdução e implementação de inovações. (...) Para tal, são necessárias mudanças (...) O conhecimento das práticas profissionais pode auxiliar os actores das inovações a identificar os virtuais focos de intervenção.» (Charlier, 1988, p. 119).

No mesmo sentido,

«Está bem documentada a necessidade de investigar as ligações entre as intenções ou modos de pensar dos professores e os seus comportamentos mais directamente observáveis. Analisar, apenas, um aspecto, conduz à definição de modelos incompletos, não preditivos, incapazes de proporcionar bases para inovações.» (Shavelson & Stern, 1981, p. 456).
«Por forma a compreender, predizer e influenciar o que os professores fazem, cabe aos investigadores analisar os processos orientadores e de realização dos docentes.» (Clark & Peterson, 1986, p. 256).

É, pois, sob a influência destas asserções que o nosso trabalho se desenvolveu (cf. Figueira, 2001).

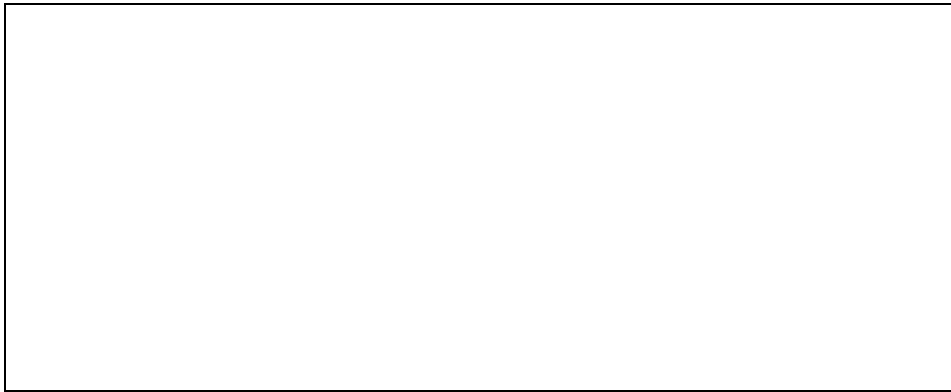
De facto, a principal questão a ser tratada, no referido trabalho (cf. Figueira, 2001), foi, *grosso modo*, a análise dos discursos psicoeducativos dos professores em torno das suas vivências metodológicas. O estudo, no sentido da caracterização, reflexão e análise dos recursos e tendências metodológicas utilizadas no ciclo educativo. Ciclo complexo e abrangente que perpassa a concepção do processo ensino-aprendizagem, a preparação ou planificação das propostas educativas, a fase interactiva, até à fase de avaliação dos alunos e de remediação das suas dificuldades, não descurando as dimensões de auto-avaliação e de percepção dos resultados de todo o processo. Isto é, propusemo-nos desenhar a cartografia ideológica, o mapa semântico, descrever e compreender os significados vivenciados, das diversas fases da tomada de decisão do professor, nas suas actividades docentes.

Sendo, então, o nosso propósito conhecer o *modus faciendi* docente (que decisões/esquemas tomam ou adoptam, como tomam e em função de que critérios as tomam), conhecer as realidades educativas de uma amostra de professores, nos três momentos da sua actividade (antes, durante e após a interacção com os alunos), tentámos analisar as suas virtuais ligações com a importância atribuída, pelos sujeitos, a cada momento, com as suas significações em torno de todo o processo ensino-aprendizagem, e com as percepções dos resultados das suas práticas. Ou seja, estudar as opções decisoriais e as representações que lhes estão associadas. Todo este cenário sob o pressuposto que os professores estruturam a sua actividade, agem, muito, ou fundamentalmente, em função das teorias pessoais (concepções /significações/ representações) que possuem (cf. Shavelson & Stern, 1981). Isto é, as decisões, os comportamentos relatados pelos professores reflectem, ou podem reflectir, em grande medida, as suas crenças em torno do processo em causa (cf., igualmente, Clark & Peterson, 1986; García, 1988, p. 107).

Não se trata, pois, apenas, de uma análise racional mas, igualmente, afectiva/emocional/motivacional. No limite, é um estudo sobre as percepções dos professores sobre o seu próprio *modus faciendi*, um estudo das suas representações, ou melhor, das suas reinterpretações. «Retoma-se, assim, uma perspectiva hegeliana; o nosso passado constitui menos uma realidade do que uma série de ideias sobre essa realidade, ideias que se modificam imperceptivelmente com o tempo.» (Huberman, 1992, p. 58).

Em síntese, pretendeu-se analisar as relações entre:

práticas docentes à luz das concepções que lhes “subjazem” e das “concomitantes” percepções delas resultantes, por via de relatos dos professores/actores,



em que,

Concepções: Remetem para os significados pessoais e gerais em torno do processo ensino-aprendizagem, ou seja, interpretações do ensino e do ensinar, da competência e desempenho dos professores, da sua eficácia, da satisfação nas actividades docentes, do melhor método, da aprendizagem, das funções do professor e do aluno e das dificuldades percebidas nas actividades docentes. *Grosso modo*, remete para *o que se diz que se pensa*;

Comportamentos/acções: Dizem respeito às verbalizações (relatos, narrativas) relativas às suas práticas de planificação, às metodologias de interacção, à avaliação dos alunos e à remediação das suas dificuldades e à auto-avaliação das actividades de ensino. Que importância atribuem a cada momento, como fazem, quando e porque fazem e que representações desenvolvem. *Grosso modo*, remete para *o que se diz que se faz, como e por que se faz*;

Percepções dos resultados: Prendem-se com os pensamentos relativos aos resultados das acções, em termos de autocompetência, autodesempenho, auto-satisfação nas actividades de ensino e percepção de participação e de desempenho dos alunos. *Grosso modo*, remete para *o que se diz que se sente*.

Consubstanciando o que foi dito anteriormente, Borko e Shavelson referem que um dos pressupostos fundamentais subjacentes à investigação sobre os processos cognitivos dos professores passa por se considerar que no ensino existe uma relação entre pensamentos e acção, «Mais especificamente, supõe-se que o comportamento dos professores é guiado pelos seus pensamentos, juízos e decisões.» (1988, p. 260). No mesmo sentido, Joyce-Moniz refere que «As significações e processos de pensamento dos professores estão directamente implicados nas suas preferências metodológicas. (...) as crenças e os valores educacionais dos professores e o seu treino e/ou experiências efectivas de prática de ensino determinam, em grande parte, a afirmação consciente e deliberada dessas preferências.» (1989b, p. 11).

Daqui decorre, pois, a necessidade, na análise do ensino e suas implicações, da descrição dos pensamentos, juízos e decisões dos professores, e, ainda, a descrição de como estes conhecimentos se traduzem em acções (cf. Borko & Shavelson, 1988, p. 260). Aventam, mesmo, os autores que estes resultados cumprem a necessidade de resposta às questões de formação de professores.

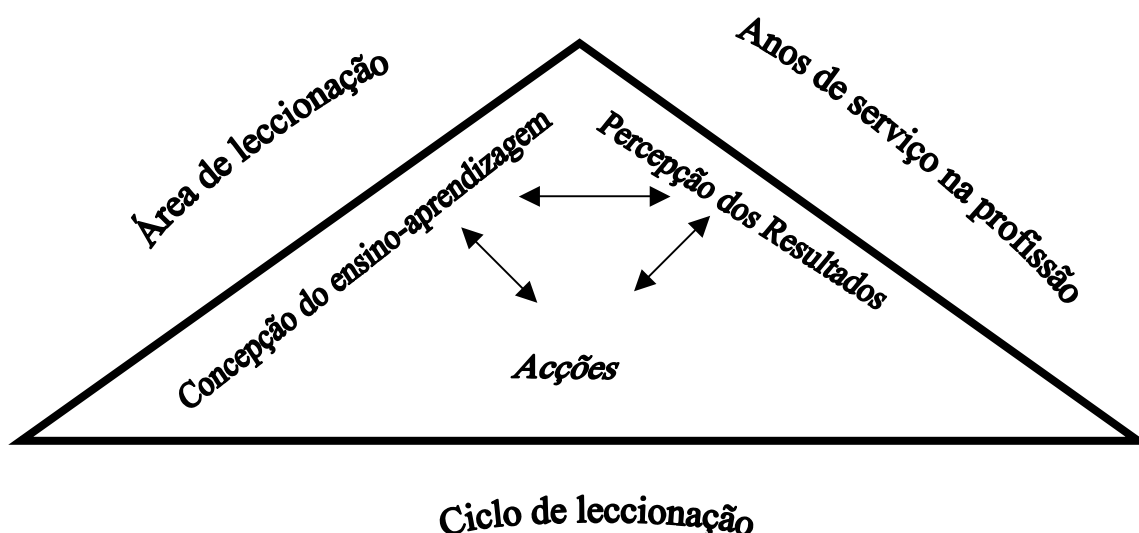
Deste modo, podemos, mesmo, afirmar que o referido estudo (cf. Figueira, 2001) segue a linha de trabalhos sobre os pensamentos e juízos pedagógicos dos professores, as suas decisões e comportamentos (cf. Shavelson & Stern, 1981).

Contudo, para além desta análise mais geral, e por sugestão de outras investigações (cf., por ex., Jesus, 1995; Joyce-Moniz, 1989b), que indicam que as vivências e os significados atribuídos podem não ser muito estáveis, podendo variar em função de algumas circunstâncias, e, mesmo, por constatação da existência de constrangimentos de ordem curricular e exigências escolares/programáticas, bem como de tradições ou ortodoxias enraizadas, foi, igualmente, nosso intento ver se existe um padrão (estrutura) ou padrões únicos de pensamento/acção, ou se esta tríade varia (e o que varia) e em função de quê, analisando as virtuais (in)coerências no processo.

Pretendeu-se, assim, a análise do grau de homogeneidade *vs.* variabilidade (continuidade *vs.* descontinuidade) intra e intergrupar nas fases do processo, em função da área e ciclo de leccionação (Matemática, Português e Inglês dos 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário), tendo em conta o tempo de serviço na profissão (professores Estagiários, em Início, Meio e em Final de Carreira) (cf. Figueira, 2001).

O que dizem que pensam, o que dizem que fazem e como fazem e o que dizem que sentem os professores de três áreas diferentes de leccionação, de dois ciclos de ensino, e com diversos tempos de experiência profissional?

Assim, temos:



Daqui decorrem, então, os nossos objectivos, ou interrogações, específicos de estudo:

1. *A opção ideológica das diferentes dimensões do ciclo educativo varia intersujeitos, em função:*

- * da área de leccionação?*
- * do ciclo de leccionação?*
- * ao longo do percurso profissional?*

Operacionalizando,

1.1. *A opção ideológica da Conceção do processo ensino-aprendizagem é variável, em função:*

- * da área de leccionação?*
- * do ciclo de leccionação?*
- * ao longo do percurso profissional?*

1.2. *A tendência metodológica preferencial das dimensões da prática educativa é, igualmente, variável, em função:*

- * da área de leccionação?*
- * do ciclo de leccionação?*
- * ao longo do percurso profissional?*

1.3. *A orientação epistemológica das percepções dos resultados do processo ensino-aprendizagem varia, em função:*

- * da área de leccionação?*
- * do ciclo de leccionação?*
- * ao longo do percurso profissional?*

Todavia, embora pressupondo a existência de variabilidades intersujeitos, dado as investigações (cf., por exemplo, Clark & Peterson, 1986; García, 1988; Shavelson & Stern, 1981) sugerirem uma relação circular e cíclica entre pensamento e acção, reflectindo, assim, a prática educativa as concepções do processo ensino-aprendizagem, foi nosso propósito averiguar, ainda, se:

2. *A estrutura intragrupo, ou seja, a opção ideológica endogrupo (grupo tendo em conta a área e o ciclo de leccionação, em função dos anos de serviço na profissão) é constante,*

manifestando-se, congruentemente, em todas as dimensões do processo educativo (Concepção, Prática e Percepção dos Resultados do processo ensino-aprendizagem)?

Neste sentido, a presente proposta de trabalho (Figueira, 2001), que decorre da sugestão de García (1988), Clark e Peterson (1986) e, mesmo, de Joyce-Moniz (1989b), visa uma análise mais abrangente que as antecedentes (cf. Parte I, revisão da literatura disponível, em Figueira, 2001), uma vez que nos propusemos conjugar as três fases da acção docente [(pré, inter e pós)-activa], articulando-as com as concepções sobre todo o processo ensino-aprendizagem, faceta que não tem sido contemplada nos estudos precedentes. De facto, os trabalhos consultados (cf. revisão de Clark & Peterson, 1986) apresentam-se mais restritos e parcelados, focalizando-se, apenas, em uma ou duas dimensões do processo, comparando, em cada uma das fases, o *modus faciendi* de professores com ou sem experiência docente (cf. revisão de García, 1988, pp. 277-297). Além disso, o facto da nossa amostra ser mais ampla e variada (os estudos por nós consultados não vão além dos 25 elementos - cf., por exemplo, García, 1988; Villar Angulo, 1988), que as utilizadas em estudos congéneres, permitiu-nos, julgamo-lo, retirar mais informações. Deste modo, os resultados encontrados poderão ecoar nos responsáveis legisladores, formadores e agentes educativos nacionais, promotores das virtuais inovações e mudanças a incentivar e a implementar.

Método

Os resultados que ora se apresentam (Perfil dos professores portugueses de Inglês: As orientações metodológicas do processo ensino-aprendizagem) derivam, como já havíamos referido, de um estudo mais vasto (cf. Figueira, 2001) de descrição dos pensamentos ou cognições dos professores em torno do processo ensino-aprendizagem, quer em termos das suas concepções, quer em termos da expressão da sua acção docente, antes, durante e após a interacção com os alunos, quer, ainda, em termos das percepções dos resultados dessas mesmas acções – conhecimento das posições epistemológicas/vivências metodológicas dos professores, face ao processo ensino-aprendizagem, quer em termos de concepção quer nas significações das acções. Ou seja, a investigação pressupõe a análise das epistemologias das práticas educativas de professores de diferentes áreas de leccionação, com vista à elaboração de perfis de pensamento e acção docentes, realizado a partir de entrevistas semiestruturadas (cf. Anexos A e B), tendo em conta o tipo de Concepção do processo Ensino-Aprendizagem (Concepções), tipo de processo Preparação, tipo de Interacção, tipo de Avaliação dos alunos, tipo de Remediação dos alunos, tipo de Auto-Avaliação (Acções) e tipo de Percepção dos Resultados do processo Ensino-Aprendizagem (Percepções) [sete (7) variáveis].

Sob o título Concepção do processo Ensino-Aprendizagem analisaram-se as significações pessoais em torno do processo ensino-aprendizagem, a partir de dez operacionalizações: que

leitura se tem do ensino e do ensinar, da competência e desempenho dos professores, sua eficácia, satisfação nas actividades docentes, do melhor método, da aprendizagem, das funções do professor e do aluno, e das dificuldades nas actividades docentes. Procurou-se inventariar e categorizar os significados atribuídos às suas virtuais especificações: Ensinar, Professor Competente, Satisfação nas Actividades de Ensino, Ensino Eficaz, Professor com bom Desempenho, Melhor Método de Ensino, Aprendizagem, Papel do Professor, Papel do Aluno e Dificuldades sentidas na Actividade Docente (cf. Anexos).

A dimensão Comportamentos/acções (*modus faciendi*) compreende as verbalizações relativas às práticas de planificação, metodologias de interacção, avaliação dos alunos e remediação das suas dificuldades e auto-avaliação dos professores da amostra. Remete para as actividades pré-activas ou preparativas, actividades interactivas e actividades avaliativas e de remediação. Pretendeu-se saber como fazem, quando e porque fazem e que representações desenvolvem e, igualmente, analisar-se a importância atribuída a cada momento (cf. Anexos).

Isto é, especificamente e operacionalmente, ao nível da planificação [pré-acção] do ensino-aprendizagem, pretendíamos observar a realização, ou não, de planificação, as justificações da preparação (factores determinantes), saber quais as funções da planificação, os seus conteúdos da planificação (estrutura e ordenação), quando se prepara, o tempo dedicado à tarefa, os tipos de planificação, as formas de planificação (individual *vs.* grupo) e (in)alterações ao programa, os tipos e conteúdos das alterações, as fontes de informação (recursos informativos), os critérios de escolha dos métodos de ensino, os critérios de escolha dos recursos materiais, as dificuldades sentidas na preparação, as justificações para a ausência de dificuldades, as vantagens da preparação e as justificações para a ausência de vantagens (cf. Anexos).

Especificamente, ao nível da Interacção propriamente dita, pretendíamos observar o (in)Cumprimento do plano e suas justificações, os conteúdos das alterações, a estrutura de uma aula-tipo, os critérios de variabilidade, o tempo ocupado em cada fase da aula, os métodos utilizados na aula, o grau de variabilidade e suas justificações, os critérios de variabilidade na sua utilização, os critérios de escolha dos métodos, as vantagens na sua utilização, as dificuldades sentidas na interacção, bem como as justificações da não existência de dificuldades (cf. Anexos).

Ao nível da Avaliação dos Alunos, observou-se a sua (in)realização, as justificações, o porquê, as funções, e os factores determinantes da avaliação, as modalidades ou tipos de avaliação referidos, os parâmetros de avaliação, ou seja, o que se avalia e o seu "peso" na nota global, o grau de estabilidade na utilização dos tipos de avaliação referidos e suas justificações, os momentos, ou tempos de avaliação, a utilização (ou não) de *feedback* e suas manifestações, as vantagens percebidas pela opção dos tipos de avaliação referidos, as dificuldades sentidas na tarefa de avaliação e, igualmente, as justificações para a ausência de dificuldades na avaliação (cf. Anexos).

Quanto à Remediação/recuperação das Dificuldades dos Alunos, observámos a sua (in)realização, as estratégias utilizadas nesta tarefa, os critérios de escolha das estratégias, as

dificuldades sentidas neste processo, as justificações para a ausência de dificuldades e as vantagens percebidas, pela utilização das estratégias referidas (cf. Anexos).

No que concerne à dimensão Auto-Avaliação dos professores [pós-acção], analisámos a sua (in)realização, as justificações apresentadas para a sua (não) realização, os conteúdos da auto-reflexão, as estratégias tendenciais, o tempo de auto-reflexão e grau de estabilidade, e as vantagens percebidas na utilização de auto-reflexão (cf. Anexos).

Por fim, a rubrica Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem foi analisada a partir das percepções de autocompetência, autodesempenho, auto-satisfação nas actividades de ensino (Percepções de si) e percepção de participação e de desempenho dos alunos (Percepção sobre os alunos) (cf. Anexo A), sendo, pois, estas dimensões apontadas as operacionalizações da percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem.

Especificando, adentro da Percepções de si, a percepção de Competência, ou a percepção de autocompetência, foi analisada através de uma questão colocada aos sujeitos (*Sinto-me um professor ... competente ...*), numa escala breve com 5 intervalos (Muito, Pouco, Nada) (cf. Anexo A). A análise deste dado apela para o autojulgamento dos professores relativamente ao preenchimento (ou não) dos requisitos e elementos necessários às tarefas de ensinar. Ou seja, a auto-análise dos conhecimentos, capacidades (aptidões) e crenças que o professor possui e pode actualizar nas situações de ensino, «*Teacher competence" refers to the sets of knowledges, abilities (skills), and beliefs a teacher possesses and brings to the teaching situation.*» (Medley, 1982, p. 1894). Incluem-se, pois, nesta categoria os comportamentos, ou actividades, pré-activos do professor, fora da sala de aula, ou seja, com os alunos ausentes, como a planificação, a avaliação e outras actividades de preparação do ensino, bem como os conhecimentos, os *skills* e os valores que possui (cf. Medley, 1987, p. 105). As suas respostas podem variar de Muito a Nada (de 5 a 1) (1. Nada, 3. Pouco, 5. Muito). Neste sentido, quanto maior a pontuação referida e obtida mais positiva será a percepção de autocompetência. Também, pela resposta à questão - *Sinto-me um Professor Competente ... Porque ...* - (cf. Anexo A), pudemos analisar o tipo de justificações dos indivíduos, relativamente às percepções da sua própria competência. Solicitaram-se, ainda, as comparações de competência com os colegas e as respectivas justificações - *Considero-me (mais, mais ou menos, menos) competente que os meus colegas. Porque ...* - (cf. Anexo A).

A percepção de autodesempenho foi, igualmente, analisada através de uma questão colocada aos sujeitos (*Os meus desempenhos docentes são ...*), numa escala breve com 5 intervalos (de Bons, Razoáveis a Maus) (cf. Anexo A). Pretendeu-se analisar o seu grau de julgamento, de auto-avaliação, relativamente ao(s) seu(s) próprio(s) desempenho(s) no ensino. Interpretar a valoração da capacidade de actualização das competências necessárias para ensinar. Ou seja, perceber o valor atribuído pelos professores às suas próprias realizações, às *performances*, aos comportamentos, em contexto de sala de aula. O desempenho considerado, assim, como os comportamentos do professor enquanto ensina, como a implementação ou a actualização das competências, o produto da interacção entre as características do professor (suas

competências) e as características do contexto (aluno/escola) (Medley, 1982, p. 1894). Neste sentido, se as suas respostas podem variar de Maus a Bons (de 1 a 5) (1. Maus, 3. Razoáveis, 5. Bons), quanto maior for a pontuação referida mais favorável será a percepção do autodesempenho. A análise das respostas relativas às atribuições das causas das respectivas percepções de desempenho - *Sinto-me um professor com um desempenho (mau, razoável, bom). Porque ...* - (cf. Anexo A) permitiu-nos o inventário das virtuais justificações apontadas.

Quanto à percepção de satisfação nas actividades de ensino, ela foi obtida, também, a partir de escalas breves, com 5 intervalos (de Muito a Nada) (cf. Anexo A). A análise desta variável apela para o autojulgamento relativamente ao nível de satisfação obtido, pelos professores, nas actividades de ensino, ou seja, nas actividades ou tarefas que envolvem um contacto directo com os alunos. A satisfação nas actividades de ensino entendida como o sentimento, ou conjunto de sentimentos, a valoração atribuída ao resultado do comportamento, circunscrito às tarefas de ensino, ao acto de ensinar, relacionado com o conteúdo das tarefas em si, e/ou tarefas que envolvem o contacto directo com os alunos. Actividades ou tarefas que são independentes do contexto, ou condições, externo (ex.: equipamento, apoios, salário, relação com os colegas, outros). Fazendo parte da satisfação profissional, a satisfação nas actividades de ensino circunscreve-se ao ensino em si mesmo, *Work itself*, na conceptualização de Lester (1987). Nas suas palavras, corresponde «(...) *is the job of teaching or the tasks related to the job.*» (Lester, 1987, p. 230). Deste modo, como as respostas podem variar de Muito a Nada (de 5 a 1) (1. Nada, 3. Pouco, 5. Muito), quanto menor for a pontuação referida menos positiva será a percepção de auto-satisfação nas actividades de ensino. Igualmente, pela resposta à solicitação - *Sinto-me satisfeito nas actividades de ensino. Porque ...* - (cf. Anexo A), temos acesso ao tipo de justificações dos professores da amostra, relativamente às percepções da sua satisfação nas actividades de ensino.

As Percepções sobre os alunos, especificamente as percepções de participação, foram obtidas, igualmente, a partir de escalas breves, com 5 intervalos (de Muito a Nada) (cf. Anexo A). Como as respostas dos professores podem variar de Muito a Nada (de 5 a 1) (1. Nada, 3. Pouco, 5. Muito), quanto maior a pontuação referida mais positiva será a percepção que os professores têm relativamente ao grau de participação dos seus alunos nas actividades de ensino. Igualmente, as percepções de desempenho/resultados dos alunos foram alcançadas a partir de escalas breves, com 5 intervalos (de Bons, Razoáveis a Maus) (cf. Anexo A). Neste sentido, se as suas respostas podem variar de Maus a Bons (de 1 a 5) (1. Maus, 3. Razoáveis, 5. Bons), quanto menor for a pontuação referida menos positiva será a percepção que os professores têm dos desempenhos/resultados dos seus alunos. Também, pela resposta à questão *Porque [Considero que os alunos têm (maus, razoáveis, bons) resultados. Porque (...)]* (cf. Anexo A), pudemos analisar o tipo de atribuição causal e os indicadores utilizados pelos educadores relativamente às *performances* dos seus alunos.

Genericamente, quanto aos dados, estes foram obtidos através de questões abertas (mais ou menos estruturadas) (cf. Anexos A e B; igualmente, Figueira, 2001) - tipo associação livre - breves narrativas escritas, com posterior categorização, via análise de conteúdo.

No processo de categorização, foi utilizado o sistema “intermédio” de codificação, referido por Vala (1986, p. 112; cf., igualmente, Capítulo 3- Orientações Metodológicas de Ensino – Grelha de Análise, em Figueira, 2001).

Assim, para as respostas de pendor ideológico foram encontradas cinco categorias ou critérios: **racionalista** ou tradicional, **positivista**, comportamental ou *behaviorista*, **criativa**, construtiva, fenomenológica ou humanista, **ecléctica**¹, mista ou sincrética, ou seja, categoria que aglutina as respostas mescladas, compósitas ou híbridas, que apontam para mais do que uma orientação metodológica, e a categoria **neutra**², ou desordenada, que abarca as respostas sem enquadramento ideológico, isto é, respostas gerais ou vagas (cf. Quadro 1, dos critérios de categorização). Critérios encontrados com base na tipologia³ aventada por Joyce-Moniz (1989b) (cf. Capítulo 3- Orientações Metodológicas de Ensino, em Figueira, 2001) (cf. Quadro 1), ou seja as (meta)metodologias de ensino, ou orientações epistemológicas ou metodológicas de ensino, propostas por Joyce-Moniz (1989, in Figueira, 2001, pp. 233-238), numa taxonomia bastante holística. Ainda, de referir que a orientação final teve como critério a moda, ou seja, a epistemologia mais frequente.

As restantes respostas foram categorizadas tendo em conta outro tipo de critérios. Ou com base em critérios de centração, as respostas que se focalizam na própria tarefa, em si próprio, enquanto professor, no aluno ou ano de escolaridade, na acção directa com os alunos ou interacção, em factores externos à tarefa específica de ensino, respostas aglutinadoras ou mistas e respostas vagas ou gerais (cf. Quadro 1). Ou com base em critérios de afirmação *vs.* negação. Ou com base em critérios de agrupamento, para as respostas que incidiam sobre situações que sugeriam tarefas individuais e/ou de grupo. Ou, ainda, em critérios temporais (cf. Quadro 1, dos critérios de categorização).

¹ Enquadram-se nesta categoria as respostas mescladas, compósitas, ou seja, que apontam para mais do que uma orientação metodológica.

² Nesta categoria, inscrevem-se as respostas que não têm enquadramento em qualquer das orientações previstas.

³ Por razões óbvias, não iremos dar conta, neste contexto, da caracterização do processo ensino-aprendizagem, em função das diferentes orientações metodológicas referidas. Para uma análise mais detalhada, será conveniente consultar todo o capítulo 3 de Figueira (2001). Todavia, de uma forma sucinta, diríamos que a orientação Racionalista ou Tradicional concebe o processo ensino-aprendizagem como *muito centrado no professor*, baseado numa *pedagogia de conteúdos, na transmissão de conhecimentos, no enciclopedismo e academicismo, no inatismo e maturacionismo...* (cf. Figueira, 2001, p. 233 e pp. 239-256). A orientação Positivista, Comportamental, ou de racionalidade técnica, baseia-se numa *pedagogia por objectivos, na operacionalidade, no empirismo*, concebendo o processo ensino-aprendizagem centrado no *indivíduo, na aprendizagem individual, nos produtos finais directamente observáveis ...* (cf. Figueira, 2001, p. 233 e pp. 257-283). Contrariamente, a ideologia Construtivista, ou Fenomenológica, entende o processo ensino-aprendizagem enquanto *pedagogia dos processos, centrada nos interesses e necessidades da turma*, enfatizando o *aprender a construir, construir para aprender, aprender a aprender* (cf. Figueira, 2001, p. 233 e pp. 284-322).

Quadro 1: Critérios de categorização

Critérios Ideológicos⁴ (critérios centrais)	<ul style="list-style-type: none"> * racionalista * behaviorista * construtivista * ecléctica * neutra 	Questões⁵* <ul style="list-style-type: none"> - concepções do processo ensino-aprendizagem [de 1. a 10.] - percepções dos resultados do processo ensino-ap. [de 1. a 5.] <ul style="list-style-type: none"> - planificação [de 2. a 3.; 4.1.; de 6.1. a 9.; 10.1 e 11.] - interacção [de 1. a 2.1; de 3. a 4.1] - avaliação dos alunos [de 1.1 a 3.; de 5. a 6.1] - remediação das dificuldades [de 1.1 a 3.] - auto-avaliação [1.1, 2. e 4.]
Critérios de Centração⁶ (pólo de centração)	<ul style="list-style-type: none"> * tarefa - TA * professor - TB * aluno/ano de escolaridade-TC * interacção - TD * factores externos - TE * misto - TF * vago/geral - TG 	Questões* <ul style="list-style-type: none"> - percepções na planificação [1. e 2.] - percepções na interacção [1., 3. a 6.] - percepções na avaliação dos alunos [1.] - percepções na auto-avaliação [1. e 2.]
Critérios de Afirmação/Negação	<ul style="list-style-type: none"> * Não - Ta * Sim - Tb * Outro - Tc 	Questões* <ul style="list-style-type: none"> - planificação [1. e 5.1.] - avaliação dos alunos [1. e 4.] - remediação das dificuldades [1.] - auto-avaliação [1.]
Critérios de Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> Individual/Grupal <ul style="list-style-type: none"> * Grupo e individual (alterações) - T1 * Grupo e individual (sem alterações) - T2 * Individual (com alterações) - T4 * Grupo (sem alterações) - T5 * Outro tipo de respostas (respostas mistas, gerais) - T6 Individual/Grupal e Escritas/Mentais <ul style="list-style-type: none"> * individuais e escritas - T1.1 * grupo e escritas - T2.1 * individuais, mentais - T3.1 * grupo de discussão - T4.1 **respostas mistas - T6.1 	Questões* <ul style="list-style-type: none"> - planificação [6.] - auto-avaliação [2.1.]
Critério descritivo		<ul style="list-style-type: none"> - planificação [4.1.] - percepções na planificação (manifestações de mal-estar) [3.] - percepções na interacção (manifestações de mal-estar) [2.]
Critérios Temporais	<ul style="list-style-type: none"> * Anual, módulo e aula (véspera)-T1a * Anual, módulo e aula (dia livre)-T2a * Anual, módulo e aula (fim semana)-T3a * Outro tipo de resposta (variável)-T4a * Anual e unidade (escritos) e aula (escrito e mental)-derivados-T1b * Anual e unidade (escritos) e aula (escrito) - derivados - T2b * Anual e unidade (escritos) e aula (mental) - articulados - T3b * Aula (mental) -T4b * Tempo fixo, mais tempo na apresentação - T1c * Tempo fixo, mais tempo na aplicação - T2c * Tempo fixo, mais tempo na apresentação e aplicação - T3c * Tempo variável, mais tempo na apresentação - T4c * Tempo variável, mais tempo na apresentação e aplicação - T5c * Outro tipo de resposta - T6c * Resposta mista - T7c * Constante - T1d * Intermitente - T2d * Muito variável - T3d * Muito específico - T4d * Respostas vagas - T5d 	Questões* <ul style="list-style-type: none"> - planificação [4.] - planificação [5.] - interacção [2.2.] - auto-avaliação [3.]

Assim, de forma esquemática, temos as dimensões, as suas operacionalizações e os níveis de resposta (cf. Quadro 2).

⁴ Aplicados às questões que apelam para respostas com coloração epistemológica.

⁵ Cf. Índice de Categorização e Guião de Entrevista – Anexos A e B.

⁶ Aplicados às questões que remetem para as percepções.

Quadro 2: Dimensões, suas operacionalizações e níveis das respostas

Dimensão	Operacionalização	Nível
Concepção do processo Ensino-Aprendizagem	Ensinar	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Professor Competente	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Satisfação nas Actividades de Ensino	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Ensino Eficaz	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Professor com bom Desempenho	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Melhor Método de Ensino	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Aprendizagem	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Papel do Professor	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Papel do Aluno	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Dificuldades sentidas na Actividade Docente	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
Eu ...		4 níveis [Actividade Professor Positiva, Actividade Professor Negativa, Actividade preenchimento Questionário Positiva, Actividade preenchimento Questionário Negativa]
Comportamentos/acções (<i>modus faciendi</i>) Planificação	realização, ou não, de planificação	2 níveis [Não; Sim]
	justificações da preparação (factores determinantes)	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	planificação em função	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	conteúdos da planificação (estrutura e ordenação)	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	quando se prepara	4 níveis [T1a; T2a; T3a; T4a]
	tempo dedicado à tarefa	descritivo
	tipos de planificação	4 níveis [T1b; T2b; T3b; T4b]
	(in)Existência de Planos Alternativos	2 níveis [Sim; Não]
	formas de planificação (individual vs. grupo) e (in)alterações ao programa	6 níveis [T1; T2; T3; T4; T5; T6]
	tipos e conteúdos das alterações	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	fontes de informação (recursos informativos)	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	critérios de escolha dos métodos de ensino	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	critérios de escolha dos recursos materiais	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	dificuldades sentidas na preparação	2 níveis [Com dificuldades; Sem dificuldades]
	justificações para a ausência de dificuldades	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
vantagens da preparação	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;	
percepções em torno das planificações	a preparação causa-me (muita, pouca, nenhuma) preocupação. Porque (...)	7 níveis [TA; TB; TC; TD; TE; TF; TG]
	sinto ansiedade quando planifico as aulas (muita, pouca, nenhuma). Porque (...) Quando (...), e isso causa-me (muito, pouco, nenhum) mal-estar	7 níveis [TA; TB; TC; TD; TE; TF; TG]
	[(...) mal-estar] Manifestando-se através de ...	descritivo
Fase Interactiva Interação	(in)Cumprimento do plano; suas justificações	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	conteúdos das alterações	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;

		Construtivista; Eclética; Neutra]
	estrutura de uma aula-tipo	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	critérios de variabilidade	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	tempo ocupado em cada fase da aula	7 níveis [T1c; T2c; T3c; T4c; T5c; T6c; T7c]
	métodos utilizados na aula; grau de variabilidade; justificações	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	critérios de variabilidade na sua utilização	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	critérios de escolha dos métodos; vantagens na sua utilização	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	dificuldades sentidas na interação	2 níveis [Com dificuldades; Sem dificuldade]
	justificações da não existência de dificuldades	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
percepções em torno da Interação com os alunos	sinto ansiedade quando dou aulas (muita, pouca, nenhuma). Porque (...) Quando (...)	7 níveis [TA; TB; TC; TD; TE; TF; TG]
	[e isso causa-me (muito, pouco, nenhum) mal-estar]. Manifestando-se através de ...	descritivo
	sinto que dou aulas de uma forma (muito, pouco, nada) expressiva . Porque ...	7 níveis [TA; TB; TC; TD; TE; TF; TG]
	[tenho (muita, pouca, nenhuma) capacidade de comunicação com os alunos]. Porque ...	7 níveis [TA; TB; TC; TD; TE; TF; TG]
	sinto que controlo os alunos (muito, pouco, nada). Porque (...) Quando (...), Manifestando-se através de (...), e isso é (muito, pouco, nada) importante	7 níveis [TA; TB; TC; TD; TE; TF; TG]
	quando há indisciplina , eu ...	7 níveis [TA; TB; TC; TD; TE; TF; TG]
Fase interactiva	(in) realização de avaliação dos alunos	3 níveis [Ta; Tb; Tc]
Avaliação dos alunos	justificações. Porquê, funções, factores determinantes	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	modalidades ou tipos de avaliação referidos	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	parâmetros de avaliação. O que se avalia e o seu "peso" na nota global	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	grau de estabilidade na utilização dos tipos de avaliação referidos. Justificações	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	momentos, tempos de avaliação	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	utilização (ou não) de feedback e suas manifestações	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	vantagens percebidas pela opção dos tipos de avaliação referidos	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	dificuldades sentidas na tarefa de avaliação	2 níveis [Sem dificuldades; Com dificuldades]
	justificações para a ausência de dificuldades na avaliação	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
percepções em torno da Avaliação dos alunos	avaliar os alunos provoca-me (muito, pouco, nenhum) mal-estar . Porque (...) Quando (...) Manifestando-se através de (...)	7 níveis [TA; TB; TC; TD; TE; TF; TG]
Fase interactiva	(in) realização de recuperação dos alunos	2 níveis [Não; Sim]
Remediação/recuperação dos alunos	estratégias utilizadas na	5 níveis [Racionalista; Positivista;

	remediação das dificuldades dos alunos	Construtivista; Eclética; Neutra]
	critérios de escolha das estratégias	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	dificuldades sentidas neste processo	2 níveis [Com dificuldades; Sem dificuldades]
	justificações para a ausência de dificuldades	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	vantagens percebidas, pela utilização das estratégias referidas	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
Auto-avaliação / Auto-reflexão dos professores	(in)realização de auto-reflexão	3 níveis [Ta; Tb; Tc]
	justificações apresentadas para a sua (não) realização	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	conteúdos da auto-reflexão	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	estratégias tendenciais de auto-avaliação	6 níveis [T1.1; T2.1; T3.1; T4.1; T5.1; T6.1]
	tempo de auto-reflexão e grau de estabilidade	5 níveis [T1d; T2d; T3d; T4d; T5d]
	vantagens percebidas na utilização de auto-reflexão	2 níveis [Com vantagens; Sem vantagens]
	dificuldades reveladas nesta tarefa	2 níveis [Com dificuldades; Sem dificuldades]
	justificações referidas para a (in)existência de dificuldades	7 níveis [TA; TB; TC; TD; TE; TF; TG]
	percepções em torno da Auto-reflexão	Auto-reflectir a minha acção docente ...
Percepções dos resultados do processo ensino-aprendizagem	Percepções de si de Competência	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	de Competência Comparada	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	de Desempenho	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	de Satisfação nas actividades de ensino	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
	Percepções sobre os alunos de desempenho/resultados	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]

A amostra, do presente estudo, é constituída por 89 professores, de três áreas disciplinares: Língua Portuguesa e Português (N=30), Língua Estrangeira (Inglês) (N=30) e Matemática (N=29), de dois ciclos de ensino: 3º Ciclo do Ensino Básico (N=46), e Ensino Secundário (N=43), sendo 63 do género feminino e 26 do género masculino, subdivididos em quatro níveis, consoante os anos de serviço na profissão (cf. Quadro 3).

A sua grande maioria é docente em instituições da cidade de Coimbra (escolas básicas e secundárias, bem como colégios), embora existam alguns elementos a leccionar, quer noutras localidades do distrito de Coimbra, quer em alguns outros distritos e cidades do país.

Quadro 3: Distribuição dos elementos da Amostra

Matemática	3º Ciclo	Feminino (N=16)		Masculino (N=13)		T
		3º Ciclo	Secundário	3º Ciclo	Secundário	
Estagiário		6	3	0	0	9
Início Carreira	1		1	0	1	3
Meio Carreira	2		2	3	0	7
Final Carreira	0		1	4	5	10
T	9		7	7	6	29

Português										
	3º Ciclo	Feminino (N=23)				Masculino (N=7)				T
		Secundário		3º Ciclo		Secundário		3º Ciclo		
Estagiário		3	3			0	0			6
Início Carreira	2	1	1			0	0			3
Meio Carreira	7	6	6			1	0			14
Final Carreira	0	1	1			1	5			7
T	12	11	11			2	5			30

Inglês										
	3º Ciclo	Feminino (N=24)				Masculino (N=6)				T
		Secundário		3º Ciclo		Secundário		3º Ciclo		
Estagiário		2	1			1	1			4
Início Carreira	2	1	1			1	1			5
Meio Carreira	4	4	4			2	0			10
Final Carreira	4	6	6			0	1			11
T	12	12	12			4	2			30

Carreira	Estagiário		Início Carreira		Meio Carreira		Final	
	3º C.	Sec.	3º C.	Sec.	3º C.	Sec.	3º C.	Sec.
Matemática	6	3	1	2	5	2	4	6
Português	3	3	2	1	8	6	1	6
Inglês	3	1	3	2	6	4	4	7
Totais	19	11	11	11	31	28	28	28

Resultados

Somos de referir que, embora tenhamos todos os dados descritivos disponíveis (cf. Figueira, 2001, pp. 531-610), apresentaremos, apenas, os resultados mais salientes e tendenciais, tendo em conta a moda, em função das variáveis em apreço (cf. Quadro 4). Então, à guisa de síntese, em função de todas as variáveis em análise, tendo em conta, em cada uma delas, a orientação mais frequente, tendencial, podemos ver que (cf. Quadro síntese – Quadro 4), para a subamostra, na sua totalidade, a orientação metodológica preferencial da dimensão Conceção do Processo Ensino-Aprendizagem é do tipo Construtivista; tal como a orientação do processo Planificação; as interações são, tendencialmente, do tipo Construtivista/Eclética; as orientações do processo Avaliação dos alunos são do tipo Positivista/Construtivista; as do processo Recuperação/Remediação das dificuldades dos alunos do tipo Positivista; a orientação do processo Auto-Avaliação apresenta-se do tipo Neutra; tal como a orientação da Percepção dos Resultados (cf. Quadro 4).

Quadro 4: Quadro Síntese das orientações obtidas em todas as dimensões do processo ensino-aprendizagem, em função do sexo, ciclo, e fase de carreira dos docentes - *Professores de Inglês*

	Sexo		Ciclo	
	Feminino	Masculino	3ºCiclo	Secundário
Concepção do p. E-Ap.	Construtivista	Construtivista	Construtivista	Construtivista
P. Preparação	Construtivista	Construtivista/Eclética	Construtivista	Eclética
P. Interacção	Construtivista	Eclética	Eclética	Construtivista
P. Avaliação Alunos	Positivista	Construtivista	Rac./Posit.	Construtivista
P. Recuperação	Positivista	Positivista/Eclética	Positivista	Positivista
P. Auto-Avaliação	Neutra	Eclética	Neutra	Construt./Eclética
Percepção dos Resultados	Neutra	Construtivista/Eclética	Const./Eclét./Neutra	Neutra

	Fase de Carreira				Totalidade
	Estagiário	Início	Meio	Final	
Concep. do p. E-Ap.	Construtivista	Racionalista	Construtivista	Eclética	Construtivista
P. Preparação	Const./Eclética	Construtivista	Construtivista	Eclética	Construtivista
P. Interação	Const./Eclética	Construt./Eclética	Eclética	Construt.	Const./Eclética
P. Avaliação Alunos	Construtivista	Construtivista	Eclética	Positivista	Positiv/ Construt.
P. Recuperação	Neutra	Positivista	Positivista	Positivista	Positivista
P. Auto-Avaliação	Rac./Pos./ Eclética/Neutra	Rac./Neutra	Eclética	Neutra	Neutra
Percep. dos Result.	Construtivista	Construt./Neutra	Neutra	Neutra	Neutra

	Fase de Carreira - 3º Ciclo			
	Estagiário	Início	Meio	Final
Concepção do p. E-Ap.	Construtivista	Racionalista	Construtivista	Eclética
P. Preparação	Eclética	Construtivista	Construtivista	Construtivista
P. Interação	Eclética	Rac./Const./Eclét.	Rac/ Const./Eclét.	Eclética
P. Avaliação Alunos	Construtivista	Rac./Posit./ Const.	Racional./Positivista	Positivista
P. Recuperação alunos	Neutra	Positivista	Positivista	Construtivista
P. Auto-Avaliação	Rac./Posit./Neutra	Neutra	Eclética	Neutra
Percepção dos Resultados	Const./Eclét./Neutra	Neutra	Eclética	Construtivista

	Fase de Carreira- Secundário			
	Estagiário	Início	Meio	Final
Concepção do p. E-Ap.	Construtivista	Construtivista	Rac./Pos./ Const./Eclét.	Racionalista
P. Preparação	Construtivista	Rac./Construt.	Construtivista	Eclética
P. Interação	Construtivista	Const./Eclética	Eclética	Construtivista
P. Avaliação Alunos	Positivista	Construtivista	Eclética	Posit./Const.
P. Recuperação alunos	Neutra	Posit./Eclética	Eclética	Positivista
P. Auto-Avaliação	Eclética	Racionalista	Eclética	Const./Neutra
Percepção dos Resultados	Construtivista	Construtivista	Neutra	Neutra

A título de clarificação, apresentamos alguns exemplos de respostas, para cada tipo de orientação e para todas as dimensões sob análise:

Deste modo,

1) Quanto à Concepção do processo Ensino-Aprendizagem

Concepção do processo Ensino-Aprendizagem [Concepção de Ensinar; concepção de Professor Competente; concepção de Satisfação nas actividades de ensino; concepção de Ensino eficaz; concepção de Desempenho do professor; concepção de Método de ensino; concepção de Aprendizagem; concepção do Papel do professor; concepção do Papel do aluno; concepção de Dificuldades na actividade docente]:

Exemplos:

Racionalista (Tradicional)	«Transmitir conteúdos, conhecimentos» «Consegue "mastigar" esses conhecimentos e transmitir, de modo que os alunos gostem» «Motiva e conduz os alunos à aprendizagem» «Leva os alunos a terem boas notas.» «O que aplica os conhecimentos que possui» «Não existe. Depende do professor e das matérias» «Implica empenho dos alunos, esforço, estudo, vontade, interesse (...)» «Orientar, transmitir, ensinar» «Estudar, aprender. Estar atento, aplicado, cumprir» «Motivar. Pô-los a estudar»
Positivista (Comportamental)	«Comunicar com objectivos bem determinados.» «Planifica rigorosamente as suas aulas, ajustando as estratégias e as tarefas às respectivas turmas, para, assim, cada aluno atingir os objectivos pretendidos.» «Se vê resultados imediatos do seu trabalho, junto dos alunos.» «Conduz a bons resultados escolares» «Tem 100% de positivas» «Método directivo. O que orienta para a aprendizagem» «Domínio e expressão das matérias» «Motivar os alunos. Organizar as actividades, tarefas» «Aprender, estudar. Corresponder ao proposto» «Aderência dos alunos ao estudo. Falta de equipamento»
Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)	«Implica e deve ter por principal objectivo o desenvolvimento dos conhecimentos, de aprendizagem, de desenvolvimento.» «(...) que é capaz de gerar situações problemáticas.» «Consegue ensinar, orientar, levar a descobrir» «O que faz "crescer" os alunos» «É um catalizador, um dinamizador das suas sessões (aulas)» «O participativo» «Expressão, construção de saberes» «Deve ser um orientador da aprendizagem.» «Aprender. Expressar, construir saberes, conhecimentos» «Não sinto. Ando satisfeita, os alunos também. Os resultados são visíveis e reconhecidos por outros.»
Ecléctica	«Transmissão de saberes. Levar os alunos a aprender» «O que é capaz de formar os seus "pupilos" de forma intelectual, afectiva, ...» «Se motiva, se vê resultados, se perspectiva um bom futuro, sei lá ...» «É um misto. Se o professor gosta e se sente satisfeito, o mesmo com os alunos (...). Se eles tiram boas notas consigo e em provas globais (...)» «Todos os que se conhecem, desde que se obtenham resultados de aprendizagem. Depende de tantos factores que é difícil expressar a minha opinião.» «Retenção e expressão de conhecimentos» «Ensinar, disciplinar, orientar» «Aprender. Adquirir conhecimentos e aplicá-los» «São tantas, que se prendem não só com os alunos e as actividades directamente, mas outras. Os pais também não participam E os colegas»
Neutra	«Consegue ensinar» «Consegue ensinar» «Conduz os alunos à aprendizagem» «Já respondi noutras questões» «Acho que não existe. Depende» «Implica saber» «Aderir e motivar-se.» «Ensinar, porque é difícil aprender»

2) Quanto ao processo Preparação (Planificação) das suas acções

Processo Planificação [Justificações da planificação; Factores da planificação; Conteúdos da planificação; Tipos de alterações ou conteúdos das alterações aos planos; Fontes de informação; Critérios de escolha dos métodos de ensino; Critérios de escolha dos recursos materiais; Dificuldade(s) sentida(s) na preparação das aulas; Justificações para a ausência de dificuldade(s); Vantagens (ou não da preparação prévia e justificações):

Exemplos:

<p>Racionalista (Tradicional)</p>	<p>«Por organização e orientação. Em função do conteúdo do programa. Para cumprir os conteúdos» «Em função do que há para dar. Dos programas» «(...) Adopto um livro e um livro de fichas (...)» «Sem alterações» «O programa e o livro adoptado» «Eu, a minha experiência» «Em função dos conteúdos» «Há uma certa falta de tempo para cumprir os objectivos dos programas. Fica, sempre, muito por explorar.» «(...) É a experiência e o facto de ser iniciação (...)» «Não vejo vantagens (...) (...) Experiência»</p>
<p>Positivista (Comportamental)</p>	<p>«As de grupo, por obrigação. As outras, em função dos alunos» «Tudo, até o tempo de ocupação com cada aspecto. Foi um hábito que se instalou.» «(...) Individualmente, posso alterar a ordem e agrupamento dos conteúdos (...)» «Embora tenha como base o programa, elaboro muitas fichas, de acordo com as capacidades e necessidades, com base em material diverso» «(...) o importante é que os alunos apliquem e treinem» «(...) Estéticos, sua correcção, seu didactismo» «Tarefa morosa» «(...) Ando com as turmas a par» «Permite-me testar o processo de aprendizagem»</p>
<p>Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)</p>	<p>«Oriento-me no presente e também no futuro. Serve de protector e de momento de reflexão.» «A partir de ideias-chave, principais» «Penso no tema, conteúdos. Preparo os materiais, os jogos, as actividades (...)» «(...) acrescentamos textos e materiais (...)» «Tudo serve como fonte de informação: programa, orientações, acções de formação, revistas, internet, uma panóplia infundável (...)» «(...) Motivar os alunos, por via lúdica» «Utilidade e como orientador para os alunos» «Por vezes. Na escolha dos métodos e estratégias» «(...) Já conheço muito bem os alunos, e, trocamos muito entre colegas» «Partilha e troca»</p>
<p>Ecléctica</p>	<p>«Por tanta razão (...). Por mim, pelos alunos, pelo grupo, pelas exigências externas (precaução ...)» «Em função dos alunos, das turmas» «Sigo o manual optado, muito embora recorra a muito material e sugira também aos alunos [embora poucos colaborem]» «Para os objectivos é o programa, para as sugestões é a experiência do orientador e o trabalho de equipa, para as fichas de trabalho é tudo (...)» «Em função de mim, dos conteúdos e gosto e implicação dos alunos. São critérios articulados (...)» «São úteis para o professor, para o aluno e, mesmo, para os pais. Eles, também, devem colaborar (...)» «É difícil tentar articular objectivos, métodos atractivos, interesses dos alunos com diferentes níveis de desenvolvimento. Ainda por cima quando temos mais do que uma turma (...)» «Acarreta vantagens para todos: para mim, para os colegas, para os alunos, para o sistema, e, assim, para a sociedade»</p>
<p>Neutra</p>	<p>«Por mim e pelos alunos, em articulação» «Tudo e nada. Tenho dias e são fases (...)» «Não sei responder. Ou seja, não sei equacionar É o programa (...)» «Os critérios são muitos. Depende (...)» «Os acordados por consenso (...)» «O mais difícil é tentar conciliar uma série de coisas, ou seja, “agradar a gregos e a troianos” ...» «Entendo a planificação como uma tarefa essencial, importante, trabalhosa, mas não é difícil» «Minha própria organização»</p>

A partir da análise das restantes respostas em torno das preparações das acções, somos de salientar que os professores de Inglês, na sua totalidade, referem que planificam todas as suas acções, 23 não realizando planos alternativos e 7 realizando.

Quanto ao tipo de planificações, podemos dizer que são, preferencialmente (N=12), planificações anuais (a longo prazo) e de unidade (médio prazo) realizadas por escrito e as de aula, de forma escrita e mental, sendo planos articulados e derivados (T1b), embora, também, se registem frequências nas restantes tipologias [T4b e T2b e T3b (cf. Perfis parcelares)]. Tendencialmente (N=9), referem planificar em grupo e individualmente, com alterações aos programas e/ou orientações curriculares do Ministério da Educação (T1), embora, mais uma vez,

se registem frequências significativas nos tipos restantes [T2 (N=8), T3 (N=6), T4 (N=3), T5 e T6 (N=2) (cf. Perfis parcelares)].

Relativamente à questão do quando se preparam e o tempo dedicado à preparação das actividades, maioritariamente (N=13), respondem que é muito variável (T4a), seguido de anuais, no início do ano, as de unidade, por período, e as de aula de véspera (T1a) ou anual (início do ano), de módulo (por período), e de aula no dia de folga ou dia livre (T2a).

Quanto às dificuldades sentidas nesta actividade, as respostas dividem-se equitativamente, 15 professores dizendo que não sentem dificuldades e 14 dizendo que sentem.

É uma amostra que revela preocupações neste processo, centrando, preferencialmente, as suas respostas no(s) aluno(s) ou ano de escolaridade (TC, N=7), ou na sua própria pessoa (TB, N=6), muito embora existam respostas dos outros tipos.

As suas ansiedades, em torno do processo preparação, focalizam-se, fundamentalmente (N=9), em si mesmos (própria figura do professor) (TB), seguidas por todas as outras fontes possíveis geradoras de *stress*.

Critérios de Centração

Na planificação, tem-se em conta as respostas em torno das preocupações e ansiedades percebidas e suas justificações.

Exemplos:

Tarefa (TA)	Na Planificação: «Alguma. É uma tarefa que implica pensar, pois acarreta responsabilidade.»
Professor (TB)	Na Planificação: «Muita experiência e domínio»
Aluno(s) / Ano de Escolaridade (TC)	Na Planificação: «É importante saber o que necessito levar para os alunos aprenderem»
Interacção (TD)	Na Planificação: «É uma tarefa imprescindível a um bom desempenho»
Factores Externos (TE)	Na Planificação: «É exigida e tenho que cumprir, senão sou penalizada»
Misto (TF)	Na Planificação: «É uma rotina (...) Há partilha com colegas»
Geral, Vago (TG)	Na Planificação: «Assim, assim»

Critérios de Afirmação/Negação

Na planificação, tem-se em conta as respostas em torno da Realização, ou não, de preparação / planificação da acções e para a (in)Existência de Planos Alternativos.

Exemplos:

Não (Ta)	Planificação: -----
Sim (Tb)	Planificação: «Sim. As de grupo, apenas»
Outro tipo de resposta (Tc)	Planificação: -----

Critérios de Agrupamento

Na Planificação tem-se em conta as respostas em torno de Como se planifica (individualmente vs grupo) e (in)alterações ao currículo/programa disciplinar.

		Exemplos:
Planificação	Grupo e individual (com alterações) - T1	«Em grupo - grupo disciplinar - temos reuniões mensais. Em função do programa e do livro, acrescentamos textos e materiais, que trocamos. Fazemos, em grupo, balanços mensais»
	Grupo e individual (sem alterações) - T2	«As de grupo (a longo prazo e a de período), segundo as orientações do ME., e individualmente»
	Individual (sem alterações) - T3	«Deliberadamente não altero, mas posso não cumprir o que proponho e isso, claro, vai acarretar alterações (...)»
	Individual (com alterações) - T4	«É individual. Penso. Mas, posso trocar impressões, ou materiais, com os colegas. (...) Flexibilizo o programa. Sigo os objectivos, mas posso alterar a ordem dos conteúdos»
	Grupo (sem alterações) - T5	«Optamos por seguir, integralmente, o programa, as orientações. Assim, há problemas que não se levantam.»
	Outro tipo de respostas (respostas mistas, gerais) - T6	«Basicamente, individualmente. Troca de opiniões, com um ou outro colega - a médio prazo (...)»

Critérios Temporais

Na planificação, tem-se em conta as respostas em torno de Quando se prepara / planifica (tempo dedicado à preparação) e Tipos de planificação (formas de planificação), redacção e sua articulação.

		Exemplos:
Planificação	Anual, módulo e aula (véspera) - T1a	«No início do ano e por período. As individuais, de véspera. (...) Hoje, muito pouco tempo. Nem sempre o faço. Muitas vezes, ao entrar na aula (...)»
	Anual, módulo e aula (dia livre) - T2a	«Aproveito bem o meu dia livre para pôr os planos em dia, para concretizar as tarefas, as fichas, ou para as seleccionar. O resto é feito e delineado nas reuniões de grupo ou de equipa.»
	Anual, módulo e aula (fim semana) - T3a	«No início do ano, se é um livro novo, vejo-o e estudo-o. De véspera, fundamentalmente, depois das aulas. Aos fins de semana, faço o balanço geral. Ocupa-me bastante tempo»
	Outro tipo de resposta (variável) - T4a	«No início do ano. (...) Muito pouco tempo»
	Anual e unidade (escritos) e aula (escrito e mental) – derivados - T1b	«Enquanto estagiária, é mesmo um exercício de treino redigir tudo. Posso não cumprir na totalidade tudo o que me proponho, mas escrevo e levo para as aulas.»
	Anual e unidade (escritos) e aula (escrito) – derivados - T2b	«Escrevo tudo. Anuais, as de unidade temática, as diárias, de aula. (...) São desdobramentos articulados»
	Anual e unidade (escritos) e aula (mental) – articulados - T3b	«A de longo prazo e a de período são por escrito. As de aula, mentalmente»
	Aula (mental) -T4b	«A anual é sem redacção escrita. A diária, é uma olhadela ao programa - elaboração mental. No fundo, nada é escrito»

3) Quanto ao processo Interação

Processo Interação [(in)Cumprimento do(s) plano(s); suas Justificações; Conteúdos das alterações (tipos de alterações); Estrutura de uma Aula-Tipo; Critérios de variabilidade; Métodos utilizados na aula (quais, grau de variabilidade na sua utilização, justificações); Critérios de variabilidade na utilização dos métodos; Critérios de escolha dos métodos (porquê) e vantagens na sua utilização; Dificuldades sentidas na interação; Explicitação, justificação(ões) da não existência de dificuldades (ou, mas ...)];

Exemplos:	
Racionalista (Tradicional)	<p>«Como quero seguir o programa e cumpri-lo (...) e utilizo o livro adoptado (...)»</p> <p>«Não altero muito. Posso é não concretizar tudo (...)»</p> <p>«Sim. Posso dizer que comigo há uma aula-tipo. Pergunto aonde ficámos, o que fizemos na aula anterior, ou seja, recapitulamos. E, depois do sumário iniciamos uma nova sessão.»</p> <p>«Depende muito das propostas do livro e, claro, de mim (...)»</p> <p>«(...) é mais o método de treino [nas línguas é (...)], embora com sistematizações do professor.»</p> <p>«Não vario muito. Os alunos têm que ser preparados para as provas mais formais. São muito métodos de interpretação.»</p> <p>«[é conforme as sugestões do livro que adoptar (...)]»</p> <p>«Alunos cada vez mais indisciplinados e pouco interessados no estudo (...) escolas pouco apetrechadas»</p> <p>«[sem dificuldades] Por vezes, não tenho tempo de cumprir tudo»</p>
Positivista (Comportamental)	<p>«Sim. Pelo menos, tento. Posso não terminar. Depende dos alunos (...)»</p> <p>«Na forma de passar e de explorar. Utilizo as repetições, digo de outra forma (...)»</p> <p>«Sumário, apresentação dos conteúdos, exploração ou questionamento (a maior parte da aula), prática - exercícios de treino -, avaliação, e fim - com indicação dos trabalhos para casa»</p> <p>«(...) variável, consoante o objectivo da aula (...)»</p> <p>«(...) no inglês não se utiliza a exposição. (...) Muito variável [o que interessa é que os alunos pratiquem e que atinjam os objectivos] (...)»</p> <p>«(...) os objectivos é que determinam (...)»</p> <p>«Os métodos são recursos, apenas. Servem os meus objectivos»</p> <p>«(...) Controlo do comportamento dos alunos (...)»</p> <p>«[não tenho dificuldades]. Como já vem tudo altamente preparado, não há problemas ou dificuldades»</p>
Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)	<p>«Sim. Por princípio. Também improviso, se os alunos trazem algo que se possa adaptar ao objectivo da aula»</p> <p>«Muito nas actividades, nas tarefas, nos métodos (...)»</p> <p>«É muito simples o esquema. Mas, embora simples, são muito atractivas e interessantes. Os alunos gostam e eu também.»</p> <p>«Comigo, embora eu também colabore, as aulas acontecem muito ou dependem muito dos alunos. Eu não gosto de estar para ali a expor e os alunos a ouvir passivamente e a passar para os cadernos»</p> <p>«(...) Actividades lúdicas: orais, escritas, plásticas. (...) Métodos interactivos (...), gravações, questionamentos, diálogos, exposições, apresentações, pesquisas, repetições (...)»</p> <p>«Depende do tipo de turma. Se são fracas ou boas (...)»</p> <p>«(...) penso, claro, nas motivações e interesses dos alunos. E eles também podem sugerir e escolher (...)»</p> <p>«Preparar é mais difícil. Estar com os alunos, ouvi-los, ensiná-los, partilhando o que ambos sabemos não é difícil (...)»</p> <p>«(...) Tudo se resolve pelo diálogo. Mas, o tempo de aula é curto para responder a todos os alunos, para utilizar estratégias variadas»</p>
Ecléctica	<p>«Não tenho preocupação no seu cumprimento. Por princípio, cumprio os conteúdos, matérias. Também, improviso ou altero. Geralmente, em função do meu estado de espírito ou não preparação, ou mesmo se um aluno traz material propício (...)»</p> <p>«Posso flexibilizar. Posso não concretizar o plano, posso acrescentar tarefas ou alterar tarefas (...). O importante é, no final do ano, cumprir objectivos e não diariamente ter esse tipo de preocupação. Eles não aprendem, vão aprendendo ...»</p> <p>«Não tenho esquemas rígidos. Depende do tipo de aula, dos alunos, do seu estado de espírito, do meu até. Como já disse, o próprio plano é muito flexível. Se não o concretizar, continua-se na próxima (...)»</p> <p>«(...) Em função de mim e das matérias»</p> <p>«Todos, [nem sempre nem nunca. Depende (...)]»</p> <p>«Tento variar o mais que posso. Não só para me testar e experimentar, mas para cativar os alunos (...)»</p> <p>«Em função dos alunos, mas, também, em função de muitos outros factores (...)»</p> <p>«Sim, sinto. Há dias em que não se consegue fazer nada. Eles não estão com atenção, desinteressados, barulhentos. Não percebem nada, não aderem, não querem participar (...)»</p>
Neutra	<p>«Depende. Há dias e situações...É muito variável (...)»</p> <p>«(...) A experiência e o facto de ser iniciação»</p> <p>«Ter sou capaz de ter (...), mas, assim de repente, é-me difícil. Depende do tipo de aula. São tão variadas e tão ricas. Aliás, as aulas de línguas têm que ser. Por isso é que se fala em línguas vivas (...)»</p> <p>«Não sei (...), não consigo fazer uma retrospectiva. São tão participativas que não sei fazer um balanço (...)»</p> <p>«Depende (...). O que facilita a aprendizagem (...)»</p> <p>«São sempre os mesmos (...)»</p> <p>«(...) não dá para variar (...)»</p> <p>«Com estes anos de serviço, já nem se justifica eu dizer que sinto dificuldades na interacção com os alunos (...)»</p> <p>«[não tenho dificuldades]. Com estes anos de serviço, já não se justifica eu dizer que sinto dificuldades na interacção com os alunos (...)»</p>

E, ainda, relativamente às questões que não remetem para critérios ideológicos, por exemplo, o tempo ocupado pelos docentes em cada fase da aula, os professores referem optar, preferencialmente (N=9), por um tempo fixo, embora mais tempo na aplicação dos conhecimentos e conteúdos programáticos (T2c), seguido por tempo fixo, mas mais tempo na apresentação e aplicação dos conteúdos (T3c, N=8) e tempo variável, mas mais tempo na aplicação dos conteúdos (T4c, N=6), embora se registem todas as restantes tipologias de resposta.

Regra geral (N=24), referem não sentir dificuldades na interacção com os alunos. Mas, quando surgem situações de indisciplina, as suas respostas dividem-se, centrando-se, tendencialmente (N=9), ou no(s) aluno(s) (TC), ou em múltiplos factores (TF), ou, ainda, sob a forma de resposta vaga ou geral (TG), apresentando os restantes tipos percentagens pouco significativas.

Relativamente às capacidades de expressão e de comunicação, as suas respostas situam-se, preferencialmente, no pólo professor (TB), sendo, igualmente, este cenário para a manifestação e clarificação das situações ansiógenas.

Por último, a capacidade de controlo é percebida, de forma mais saliente (N=14), pelo *feedback* do(s) aluno(s) (TC), embora surjam respostas de muitos outros tipos.

Critérios de Centração

Na Interacção, tem-se em conta as respostas em torno da ansiedade, das capacidades de controlo dos alunos, de comunicação, nível de expressividade e estratégias para lidar com a indisciplina.

Exemplos:

Tarefa (TA)	Na Interacção: «[não sinto]. Interagir, as aulas são a razão de eu ser professor»
Professor (TB)	Na Interacção: «Todas as situações me esgotam»
Aluno(s) / Ano de Escolaridade (TC)	Na Interacção: «[não sinto]. Os alunos vão correspondendo (...)»
Interacção (TD)	Na Interacção: «[não sinto]. Apenas, um pouco. Para cumprir o planificado ou em situações não previstas (...)»
Factores Externos (TE)	Na Interacção: «As aulas assistidas incomodam»
Misto (TF)	Na Interacção: «Sim. Embora tenha experiência, saiba os programas de cor, os alunos nem sempre correspondem. E, depois, há os exames (...)»
Geral, Vago (TG)	Na Interacção: «Sim. Às vezes. Se não durmo, e outras razões (...)»

Critérios Temporais

Na Interação tem-se em consideração as respostas relativas ao Tempo ocupado em cada fase da aula (Gestão do tempo de aula).

		Exemplos:
Interação	Tempo fixo, mais tempo na apresentação - T1c	_____
	Tempo fixo, mais tempo na aplicação - T2c	«Mais tempo no desenvolvimento (...)»
	Tempo fixo, mais tempo na apresentação e aplicação - T3c	«Sigo o manual e, por acaso, ele prevê, mais ou menos, um esquema fixo, ocupando-se, sempre, mais tempo nas actividades, embora, também, caiba um papel importante ao professor na apresentação, contextualização (...)»
	Tempo variável, mais tempo na apresentação - T4c	«O tempo não me preocupa, desde que o façam bem, com prazer. Desde que aprendam e treinem (...)»
	Tempo variável, mais tempo na apresentação e aplicação - T5c	«Sei lá (...). Depende. Depende da dinâmica, das actividades, da participação, empenhamento dos alunos. Se eles estão entusiasmados, é mais tempo na interação, nos trabalhos. Senão, sou eu que participo mais, que oriento mais (...)»
	Outro tipo de resposta - T6c	«(...) Não me preocupo com a gestão do tempo. (...) acaba quando toca»
	Resposta mista - T7c	«Não sei. Não me preocupo. Por vezes é fixo, por vezes varia. Depende de tudo e de nada (...)»

4) Quanto ao processo Avaliação dos alunos

Processo Avaliação dos alunos [Justificações apontadas para a realização de avaliações aos alunos (Porquê, funções, factores determinantes); Modalidades ou tipos de avaliação utilizados/referidos; Parâmetros de avaliação. O que se avalia e o seu "peso" na nota final (global); Grau de estabilidade na utilização dos tipos de avaliação referidos. Razões justificativas da variabilidade; Momentos/tempos de avaliação (Quando avaliam); Utilização, ou não, de *feedback* e suas manifestações; Vantagens percebidas pela opção dos tipos de avaliação referidos; Dificuldades sentidas na tarefa de avaliação dos alunos; Justificações (explicações) para a ausência de dificuldades na avaliação dos alunos (ou, verbalização de qualquer sentimento)]:

		Exemplos:
Racionalista (Tradicional)		«Sim. Se não era a "república das bananas". Os alunos ainda ligavam menos (...)» «Avaliação mais formal (tipo exames) e menos formal» «Quer queira quer não, entra mais a avaliação dos testes, embora na nota final entre tudo, até a assiduidade, as atitudes (...)» «Seguimos um esquema único. Não se varia. São, tanto quanto possível, ensaios, treinos, para as provas globais. Assim, os alunos já estão preparados» «É no dia dos testes. É isso que conta (...)» «[sim]. Corrijo os testes, com notas e os alunos depois têm acesso às provas (...)» «Auxilia-me nas reuniões finais (...)» «[sinto dificuldades]. É difícil tentar conciliar e contabilizar todos os aspectos da avaliação de maneira objectiva (...)»
	Positivista (Comportamental)	«Para perceberem as suas falhas, os seus erros e os poderem corrigir» «A parte da oralidade, a parte escrita, os valores, o tpc, ou seja, em função dos objectivos estipulados» «Avalio tudo: pronúncia, leitura, entoação, escrita (forma e conteúdo), gramática (...)» «(...) Em função dos objectivos, assim o tipo» «Todos os dias» «Feedback imediato» «Tenho obtido resultados positivos» «[é difícil]. É difícil comparar e hierarquizar os alunos (...)» «Não tenho. Registo diariamente»

(cont.)

<p>Construtivista</p> <p>(Criativa; Fenomenológica; Humanista)</p>	<p>«Serve de indicador, mas devem [os resultados] ser muito bem ponderados. Devem obrigar a uma leitura atenta, especialmente quando não são muito satisfatórios (...).»</p> <p>«Formais e informais (...).»</p> <p>«Tudo. Tudo o que dizem ou fazem (...).»</p> <p>«Como é um aspecto que me preocupa, vou tentando fazer adaptações, em função dos níveis de escolaridade e, obviamente, em função dos níveis de aprendizagem dos alunos»</p> <p>«Se tudo entra para eu formar uma ideia do aluno, ela é contínua e a partir de tudo. Não me interessa só os resultados das fichas. É muito o dia-a-dia (...).»</p> <p>«É uma actividade constante e muito espontânea. Eles próprios se reforçam e apontam os erros entre si (...).»</p> <p>«Abarco todos os aspectos do desenvolvimento do professor.»</p> <p>«[é difícil]. O que é difícil é variar as estratégias para que sejam sugestivas e os alunos gostem (...).»</p> <p>«[sem dificuldades] tudo faz parte do processo (...).»</p>
<p>Ecléctica</p>	<p>«Sim. Tem que ser. Somos obrigados. Também, é importante para hierarquizar os alunos e fazer pontos de situação - verificar a aprendizagem dos alunos»</p> <p>«Penso que devo utilizar todas as que conheço e faço-o, parece-me (...). Ao sugerir ou aproveitar as actividades ou trabalhos dos alunos, cumpro os meus objectivos e os dos alunos. Ao utilizar uma modalidade mais formal, mais estereotipada, os objectivos do Ministério. Tem que ser. Talvez assim se encontre um consenso salutar (...).»</p> <p>«Avalio tudo e tudo entra para a nota. Tudo é quantificado. Pelo menos estou [estamos, a equipa] a tentar e a testar uma grelha de registo para quantificar, muito embora, também, tenha a parte qualitativa, mais subjectiva. Mas a nota é inflacionada pelos testes, embora eu não esteja muito de acordo (...).»</p> <p>«Tento variar. Depende de muitos factores: objectivos, alguns conteúdos, nível dos alunos (...). Mas, também, utilizo avaliações com uma estrutura fixa, para preparação (...).»</p> <p>«Sigo muito o que está previsto nas orientações, acordado pela equipa. Tentamos andar a par, mas, também, vou fazendo aula a aula e em momentos propícios (...).»</p> <p>«Dou as notas, corrigimos, analisam em conjunto, tudo. Eles tentam descobrir os erros (...).»</p> <p>«Facilita-me a vida e eles ficam melhor preparados (...).»</p>
<p>Neutra</p>	<p>«Porque tem que ser. Faz parte. Não se discute. Não há outra forma (...).»</p> <p>«Sigo as que vêm nos livros (...).»</p> <p>«Para mim, a avaliação é muito difícil. Eu, logo de início, tenho logo uma ideia dos alunos e depois são o que eles vão fazendo (...).»</p> <p>«É difícil responder a essa questão (...). A avaliação é a parte do ensino mais difícil (...).»</p> <p>«Depende do que temos planificado, ou do que há para fazer (...).»</p> <p>«Reforço muito. Isso ajuda a motivar (...).»</p> <p>«Dou-me bem assim (...).»</p> <p>«É muito difícil, muito subjectiva»</p> <p>«Não sinto (...).»</p>

Quanto às restantes questões que não remetem para os critérios ideológicos, verificamos que, maioritariamente, os professores referem a existência de realização de avaliações dos alunos, ou de apenas alguns aspectos por escrito (N=18; Tc), ou de todos os aspectos da avaliação por escrito (N=12; Tb).

Em termos de dificuldades sentidas neste processo, a maioria (N=16) refere sentir dificuldades, sendo o mal-estar manifestado, tendencialmente (N=12), através de respostas centradas no próprio professor (TB), pese embora a existência de todos as restantes possibilidades de resposta.

Critérios de Centração

Contempla as respostas que manifestam as situações de mal-estar em torno da avaliação dos alunos, e das dificuldades percebidas.

Exemplos:

<p>Tarefa (TA)</p>	<p>Na Avaliação dos alunos:</p> <p>«É uma tarefa aborrecida, trabalhosa (...).»</p>
<p>Professor (TB)</p>	<p>Na Avaliação dos alunos:</p> <p>«Tenho critérios bem definidos (...) Sempre»</p>
<p>Aluno(s) / Ano de Escolaridade (TC)</p>	<p>Na Avaliação dos alunos:</p> <p>«Há alunos que não obtêm os resultados que eu gostaria (queria que todos tivessem bons resultados) (...).»</p>

(cont.)

Interacção (TD)	Na Avaliação dos alunos:
Factores Externos (TE)	Na Avaliação dos alunos: «Tem que ser realizada. (...) Não suscita problemas»
Misto (TF)	Na Avaliação dos alunos: «Tarefa aborrecida, mas necessária. (...) Sinto segurança (...) Critérios bem definidos (...)»
Geral, Vago (TG)	Na Avaliação dos alunos: «Não responde»

5) Quanto ao processo Recuperação/Remediação dos alunos

Processo Recuperação dos alunos [Estratégias / modalidades de remediação / remediação das dificuldades do(s) aluno(s); Critérios de escolha das estratégias (função das escolhas); critérios de variabilidade; Dificuldades ou limitações sentidas no processo remediação das dificuldades dos alunos; Justificações, explicações, para a ausência de dificuldades; Vantagens percebidas, pela utilização das estratégias referidas]:

Exemplos:

Racionalista (Tradicional)	«Quando os alunos não obtêm as notas que eu gostaria ou esperaria (...)» «[sim]. A questão é que os alunos, muitas vezes, não têm bases para estar e acompanhar o programa do seu nível.» «[sem dificuldades] Por vezes, não há aderência dos alunos» «Nota-se, sempre, ou geralmente, algum progresso, embora, muitas vezes, em consciência, não deversem passar de nível (...)»
Positivista (Comportamental)	«Faço tudo eu, até explicações individuais (...)» «(...) dificuldades de aprendizagem» «A ausência de progresso rápido (...)» «[não tenho dificuldades na solicitação e implementação das estratégias] Tenho, por vezes, dificuldades na aderência de certos alunos e nos frutos da recuperação» «Por enquanto, tem resultado»
Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)	«No meu caso, é tudo falta de estudo. Insisto para estudarem, controlo-lhes o estudo, chamo-os mais, intimido-os (...)» «Depende do problema em causa» «Falta de tempo, para anos e turmas diferentes. (...) Muito trabalho, muitos interesses e pouco tempo, mesmo dos alunos (...)» «Possibilita a tomada de consciência das próprias limitações. Nós e eles também (...)»
Ecléctica	«Solicito mais trabalho, mais provas, testes (dou mais hipóteses). Intensifico o esforço. Solicito mais a sua participação nas tarefas. Ensino métodos de estudo.(...)» «É em função de muita coisa. Dos alunos, das suas necessidades e capacidades, dos objectivos estabelecidos para o nível, das minhas próprias capacidades e disponibilidades (...)» «[sim]. A grande dificuldade está na motivação dos alunos. Os alunos “fracos” são desmotivados, não se interessam, não aproveitam nada, não agradecendo, muitas vezes, o nosso esforço (...)» «Regra geral, melhoram as notas, atingindo os objectivos, tornam-se mais conscientes e responsáveis, e como isso reforça, andam mais entusiasmados (...)»
Neutra	«[não]. (...) a recuperar deviam ser todos. Cada vez se interessam e sabem menos. Têm que ser todos muito “puxados” (...)» «Em função das necessidades e das possibilidades (...)» «[sim]. É os alunos não responderem ou corresponderem ao nosso esforço (...)» «[não]. Não detectei, ainda, dificuldades de maior (...)» «Tudo se resolve (...)»

Referem, quase a sua totalidade (N=26), realizar este processo de Remediação/Recuperação dos alunos (Tb), embora, também, a maioria (N=19) refira que tem muitas dificuldades na sua realização e concretização.

6) Quanto ao processo Auto-Avaliação

Processo Auto-Avaliação [Justificações apresentadas para a sua (não)realização; Conteúdo(s) da auto-reflexão; Vantagens percebidas na utilização de auto-reflexão]:

Exemplos:	
Racionalista (Tradicional)	«Experiência. (...) Sinto-me como "peixe na água"» «Nunca penso em mudar a minha forma de estar» «Posso encontrar outros métodos para dar as matérias, para poder cumprir os programas (...)»
Positivista (Comportamental)	«[sim]. É automático. Posso rectificar as minhas propostas, de forma a que os alunos possam ter, cada vez mais, sucesso (...)» «Especialmente, sobre o rendimento, aprendizagem dos alunos, deste ou daquele em particular (...)» «(...) responder, planificar e dar respostas individualizadas, ou seja, em função das necessidades de cada aluno (...)»
Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)	«[sim]. É fundamental para, caso seja necessário, alterar a minha forma de estar, de proceder, em determinadas situações (...)» «Sobre as estratégias utilizadas e sua receptividade, por parte dos alunos. (...) Não por escrito» 6ºb «Úteis na reformulação das planificações e na interacção. [ponho-me em causa. A mim e à minha acção] (...)»
Ecléctica	«[sim]. Questiono tudo. Para que possa ser um profissional com sucesso (...)» «Os resultados dos alunos, os seus desempenhos, as suas dificuldades. As formas mais adequadas para os alunos aprenderem (...)»
Neutra	«Sim. Quase uma exigência de estágio. É, pelo menos, uma proposta da orientadora de estágio» «[Não faço]. Já me deixei disso (...)». A não ser que as coisas corram muito mal, devido à indisciplina (...)» «Permite ver onde se está a falhar (...)»

Por último, relativamente às questões que não remetem para os critérios ideológicos (cf. Perfis Parcelares 4., Quadro 17, dos critérios de Categorização e Grelha das categorias obtidas), verifica-se que, regra geral (N=24), os professores referem que actualizam esta tarefa, utilizando, tendencialmente (N=13), a estratégia individual mental (T3.1), seguida da estratégia grupo de discussão (N=7; T4.1).

Referem que se auto-avaliam, preferencialmente (N=15), de forma constante (T1d), havendo grupos equitativos relativamente às dificuldades sentidas neste processo (N=12, com e sem dificuldades; e N=6 para as não respostas), embora a maioria (N=10) não justifique ou dê respostas centradas em si mesmos (capacidade, estratégias, etc.) (TB; N=7).

Há, ainda, a salientar que este processo sugere-lhes, em termos de sentimentos, tendencialmente (N=12), respostas centradas na própria tarefa (TA), quando a auto-reflexão se reveste de questão completamente aberta.

Critérios de Centração

Contempla as respostas que manifestam as dificuldades percebidas e justificações aquando das auto-avaliações.

Exemplos:	
Tarefa (TA)	Na Auto-Avaliação: «Nem sempre resultam»
Professor (TB)	Na Auto-Avaliação: «[sinto]. Não é propriamente em reflectir, é em assumir a quota parte de culpa e mudar»
Factores Externos (TE)	Na Auto-Avaliação: «[sinto]. Porque é uma imposição à qual tenho que dar resposta satisfatória»
Misto (TF)	Na Auto-Avaliação: «[sinto]. Por múltiplas razões. Porque, geralmente, acuso-me muito, arcando com as culpas de tudo, porque os colegas acabam por ficar a conhecer-me melhor, e a notar as minhas fraquezas, e isso tem implicações em tudo (...)»

Critérios de Afirmação/Negação

Contempla as respostas que remetem para a efectivação ou não de Auto-reflexão.

Exemplos:	
Não (Ta)	Auto-Avaliação: «Não realizo nada estruturado»

Sim (Tb)	Auto-Avaliação: «Sim»
Outro tipo de resposta (Tc)	Auto-Avaliação: «Não faço. Mas, para chegar aqui, já fiz (...)»

Critérios de Agrupamento

Na Auto-Avaliação dos alunos tem-se em conta as respostas relativas às Estratégias tendenciais ou preferenciais de auto-avaliação.

		Exemplos:
Auto-Avaliação	individuais e escritas - T1.1	«É tudo descrito, de forma muito exaustiva, até (...)»
	grupo e escritas - T2.1	_____
	individuais, mentais - T3.1	«Individualmente, mentalmente»
	grupo de discussão - T4.1	«Sempre discutido em grupo, em equipa (mais ou menos alargada) (...)»
	respostas gerais (vagas) - T5.1	«(...) já me deixei disso (...)»
	respostas mistas - T6.1	«Em conjunto, desabafo, troco ideias e opiniões, ouço sugestões. Individualmente e em conjunto, aquando da planificação»

Critérios Temporais

Na Auto-Avaliação tem-se em conta as respostas relativas ao Tempo de auto-reflexão (quando se auto-avaliam) e grau de estabilidade.

		Exemplos:
Auto-Avaliação	Constante - T1d	«Depois das aulas. Sempre. [como decorreu a aula, o que esteve não bem. razões?. Sobre métodos, estratégias de explicitação e aplicação dos conteúdos] (...)»
	Intermitente - T2d	«Quando qualquer coisa corre mal. Quando é a turma a não responder. Como hei-de resolver? Que estratégias utilizar?»
	Muito variável - T3d	«Posso reflectir na altura da preparação e durante as próprias aulas. Nunca depois»
	Muito específico - T4d	_____
	Respostas vagas - T5d	«Quando algo não corre bem, como eu esperava. Rectifico logo»

7) Quanto à Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem

Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem [Percepção da sua Competência; Percepção da comparação de Competência; Percepção da Satisfação nas actividades de Ensino; Percepção do nível de Desempenho; Percepção dos Resultados dos alunos]:

		Exemplos:
Racionalista (Tradicional)		«Sei o que ensino» «Sou mais exigente. Dou piores notas, mas os meus alunos sabem mais» «Não tenho a certeza da minha vocação como professora» «Porque consigo ensinar» «Mesmo que não estejam interessados ou motivados, têm que trabalhar. Eu é que tenho que saber o que é melhor para eles (...)»
	Positivista (Comportamental)	«Conseguo concretizar os meus objectivos» «Gosto do que faço e obtenho resultados positivos» «Os meus alunos gostam da disciplina, interessam-se e obtêm resultados razoáveis» «As avaliações são positivas, em todos os aspectos»

(cont.)

<p>Construtivista</p> <p>(Criativa; Fenomenológica; Humanista)</p>	<p>«Tenho conhecimentos dos conteúdos e das formas de concretizar. Reflecto sobre a minha acção»</p> <p>«Procuramos soluções em conjunto»</p> <p>«A satisfação não tem sido um estado geral e permanente. Tenho dias (...). Quando os alunos correspondem, têm iniciativas e aderem, fico satisfeito. Quando isso não acontece, fico aborrecido, pois, eu tento fazer a minha parte (...).»</p> <p>«Consigo, na prática, ter um bom relacionamento com os alunos, funcionar como um orientador, colocando-os em actividade permanente.»</p> <p>«Da forma como dinamizamos estas aulas, os alunos, embora não tanto como eu gostaria, interessam-se, participam, e isso vai traduzir-se em resultados mais ou menos positivos, tradutores de alguma aprendizagem (...).»</p>
<p>Ecléctica</p>	<p>«Pelo menos dizem que sim (e eu também acho). Quer na parte científica, quer na parte técnica, e, também, na vertente humana, do desenvolvimento da pessoa (...).»</p> <p>«Gosto de transmitir o que sei e os alunos correspondem minimamente aos objectivos. Já não é mau (...).»</p> <p>«Como já disse, sou uma professora “à moda antiga”. Domino o “terreno”. Comigo, os alunos acabam por ter bons resultados, e não muito satisfeitos, correspondem (...).»</p> <p>«Se for muito permissivo, os alunos não percebem, confundem tudo, e depois não aproveitam. Para que aproveitem, tenho que ser mais rígido do que me apetecia (...).»</p>
<p>Neutra</p>	<p>«Sou responsável e interessada»</p> <p>«Os professores são como eu, regra geral: cumpridores, competentes, embora não iguais»</p> <p>«Mais cansada que insatisfeita»</p> <p>«Se me sinto competente»</p> <p>«Os alunos já não são o que eram (...). Não se interessam pela escola. Têm outras coisas, fora dela, mais interessantes (...).»</p>

Em termos de **Desejabilidade Social**, nos professores a leccionar Inglês, registamos (sendo o máximo e o mínimo possíveis de atingir de, respectivamente, 13 e 0 pontos) um intervalo de [12-0], com uma média de 3, um desvio-padrão de 3.3 e uma variância de 10.8, reflectindo uma desejabilidade social pouco relevante, passível de poder influenciar significativamente as respostas dos professores aos itens da entrevista (cf. Figueira, 2001).

De salientar que, os professores que revelam uma desejabilidade social superior (mais elevada, $\Sigma 12$) possuem **Concepções do processo Ensino-Aprendizagem** do tipo Racionalista; manifestam orientações, tendencialmente, Construtivistas, no **Processo Planificação**, orientação, marcadamente, Ecléctica, no **Processo Interacção**, orientação do tipo Construtivista, no **Processo Avaliação dos Alunos**, orientação Positivista, no **Processo Recuperação dos Alunos**, do tipo Neutra, no **Processo Auto-Avaliação**, com **Percepções dos Resultados do processo Ensino-Aprendizagem**, igualmente, do tipo Neutra (a partir de Crosstabs, in SPSS) (cf., igualmente, Figueira, 2001).

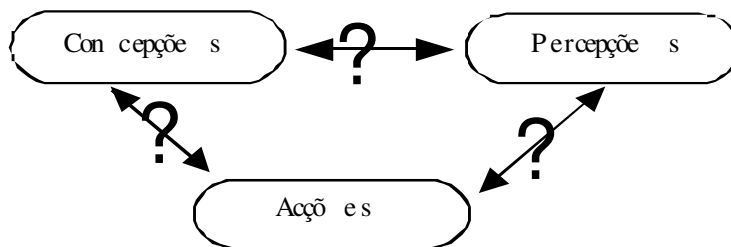
Após a apresentação sumária dos dados descritivos, damos conta dos resultados alcançados a partir da análise de correspondência múltipla (Procedimento Homals), tentando, assim, dar resposta à relação entre as diferentes dimensões sob análise.

Neste sentido, é possível pensar um

Perfil Geral dos Resultados – *professores de Inglês*

perfil, tendo em conta o tipo de Concepção do processo Ensino-Aprendizagem (Concepções), tipo de processo Preparação, tipo de Interacção, tipo de Avaliação dos alunos, tipo de Remediação dos alunos, tipo de Auto-Avaliação (Acções) e tipo de Percepção dos Resultados do processo Ensino-Aprendizagem (Percepções), por forma a dar resposta à questão central deste

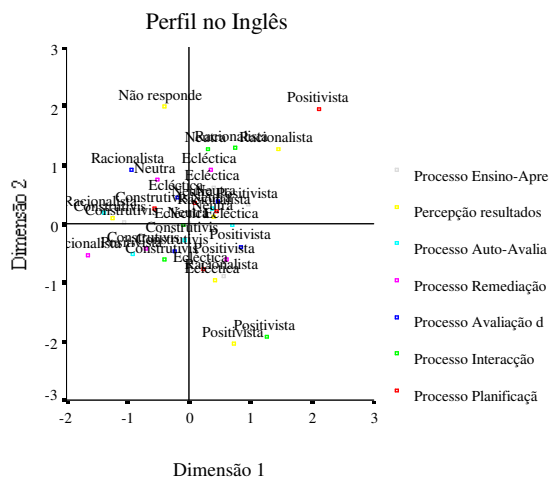
trabalho: relações ou associações entre Concepções, Acções e Percepções de resultados do processo Ensino-Aprendizagem:



Assim, pela análise das dimensões obtidas no registo da correspondência múltipla realizada [Homals⁷ – análise de correspondência múltipla com 7 variáveis (Concepção do processo Ensino-Aprendizagem, Processo Preparação das acções, Processo Interação, Processo Avaliação dos alunos, Processo Recuperação/Remediação dos alunos, Processo Auto-Avaliação e Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem – in SPSS)], destacamos 4 subgrupos diferenciados:

Resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .4853
Dimensão 2	Eigenvalue .3907



⁷ O procedimento *HOMALS* analisa a relação de homogeneidade entre variáveis categoriais. É uma estatística de redução dos dados, pela análise de correspondência múltipla, com uma série de variáveis, todas nominais múltiplas (para maiores e melhores esclarecimentos cf. Figueira, 2001, 2004).

* Concepção do processo Ensino-Aprendizagem:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	7	.57	-.90
Positivista	5	.96	.33
Construtivista	11	-1.05	.02
Ecléctica	7	.40	.62
Neutra	0	.00	.00

* Processo Preparação das acções:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	6	.44	.21
Positivista	1	2.11	1.93
Construtivista	12	-.58	.26
Ecléctica	9	.22	-.77
Neutra	2	.08	.34

* Processo Interação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	5	.74	1.28
Positivista	1	1.26	-1.93
Construtivista	11	-.41	-.61
Ecléctica	11	-.10	-.03
Neutra	2	.30	1.26

* Processo Avaliação dos Alunos:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	5	-.95	.91
Positivista	9	.84	-.39
Construtivista	9	-.24	-.46
Ecléctica	6	-.19	.45
Neutra	1	.46	.38

* Processo Recuperação/Remediação dos Alunos:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	2	-1.66	-.54
Positivista	12	.60	-.60
Construtivista	4	-.71	-.43
Ecléctica	6	.36	.92
Neutra	6	-.53	.75

* Processo Auto-Avaliação:

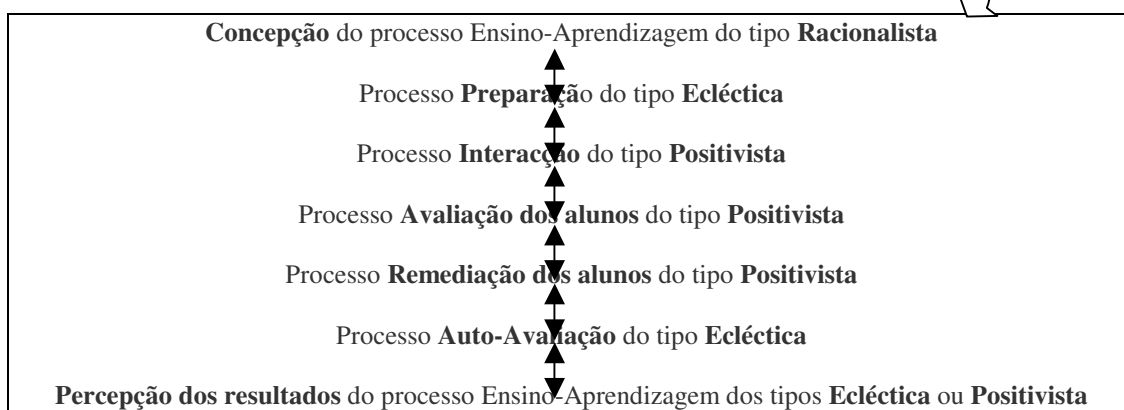
Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	4	-1.40	.18
Positivista	3	-.91	-.53
Construtivista	6	-.07	-.27
Ecléctica	7	.71	-.03
Neutra	10	.38	.27

* Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem:

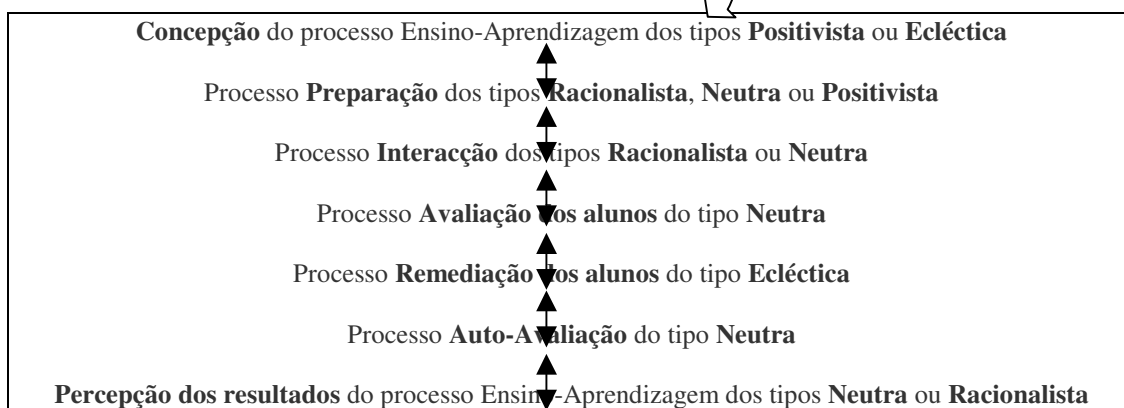
Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	3	1.46	1.26
Positivista	1	.73	-2.04
Construtivista	9	-1.25	.09
Eclética	6	.41	-.96
Neutra	10	.41	.12
Não responde	1	-.41	1.99

Leitura dos resultados, nos 4 subgrupos encontrados:

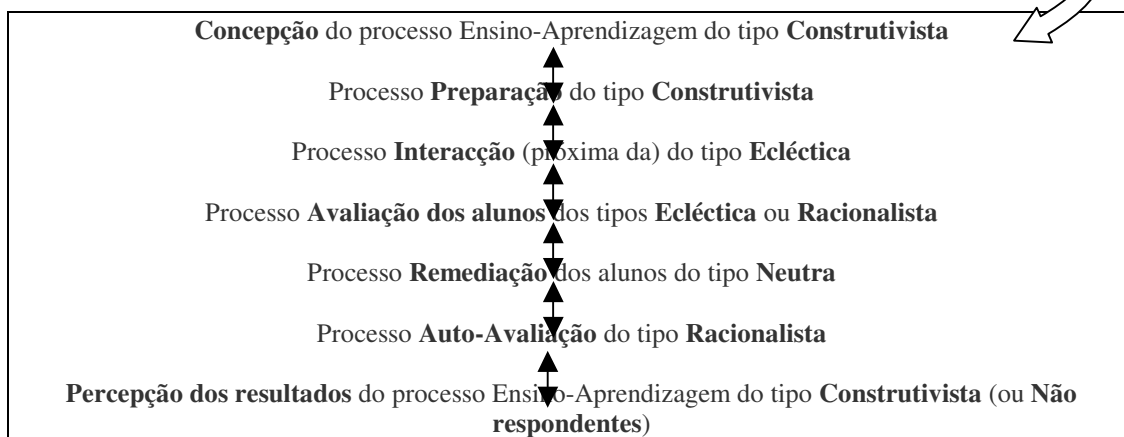
- 1) Os professores que assumem uma Concepção do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Racionalista adoptam, preferencialmente, Planificações do tipo Eclética, Interações, Avaliações dos alunos e Remediações do tipo Positivista, Auto-Avaliações do tipo Eclética, tendo uma Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem, igualmente, do tipo Eclética ou Positivista:



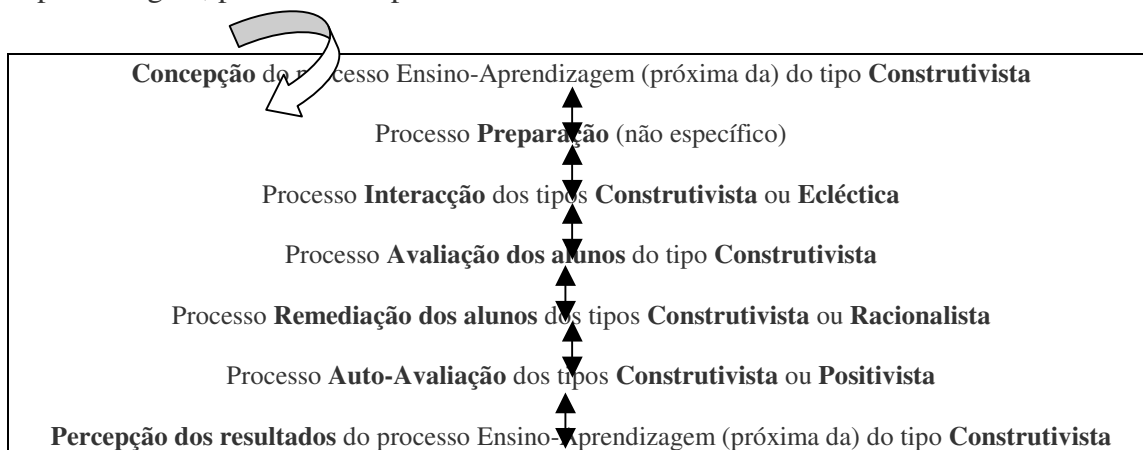
- 2) Os professores que assumem uma Concepção do processo Ensino-Aprendizagem dos tipos Positivista ou Eclética apresentam Planificações dos tipos Racionalista, Positivista ou Neutra, Interações dos tipos Racionalista ou Neutra, Avaliações dos alunos do tipo Neutra, Recuperações dos alunos do tipo Eclética, Auto-Avaliações do tipo Neutra, tendo uma Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem dos tipos Neutra ou Racionalista:



- 3) Os que assumem uma Concepção do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Construtivista adoptam, preferencialmente, Planificações do tipo Construtivista, Interações, próximas, das do tipo Ecléctica, Avaliações dos alunos dos tipos Ecléctica ou Racionalista, Remediações dos alunos do tipo Neutra, Auto-Avaliações do tipo Racionalista, optando por uma Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Construtivista ou não respondendo a esta questão:



- 4) Por último, surge-nos um grupo pouco definido, mas que tende para uma grande coerência. Embora não muito consubstanciada a sua Concepção, é congruente ao nível de muitas das dimensões em apreço. É composto pelos professores que em termos de Concepção do processo Ensino-Aprendizagem se situam próximos da orientação Construtivista, não revelando Preparações específicas, assumem Interações dos tipos Ecléctica ou Construtivista, Avaliações dos alunos, igualmente, do tipo Construtivista, Remediações dos tipos Racionalista ou Construtivista, Auto-Avaliações dos tipos Positivista ou Construtivista, com Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem, próxima do tipo Construtivista:



Neste sentido, tendo em conta os indicadores principais, estamos em condições de traçar uma **Síntese dos Resultados dos professores de Inglês:**

No cômputo geral, regista-se maior frequência nos processos ou dimensões:

- * **Concepção do processo ensino-aprendizagem:** tipo **Construtivista**
- * **Preparação das acções:** tipo **Construtivista**
- * **Interacção:** tipo **Construtivista/Ecléctica**
- * **Avaliação dos alunos:** tipo **Construtivista/Positivista**
- * **Remediação das dificuldades** dos alunos: tipo **Positivista**
- * **Auto-avaliação** das acções: tipo **Neutra**
- * **Percepção dos resultados** do processo ensino-aprendizagem: tipo **Neutra**

Em termos gerais, podemos dizer que, embora com perfis diferenciados, ambos os géneros tendem para uma orientação tipo Construtivista, não se registando, pois, diferenças acentuadas. Ao nível das professoras de Inglês, a coerência verifica-se nas dimensões Concepção do processo Ensino-Aprendizagem, Preparação e Interacção (tipo Construtivista). Manifestam-se, porém, do tipo Positivista, congruentes nas dimensões Avaliação dos Alunos e Recuperação, e do tipo Neutra, congruentes na Auto-Avaliação e Percepção dos Resultados. Ainda, analisa-se uma maior coerência nos colegas do sexo masculino, manifesta nas dimensões Concepção do processo Ensino-Aprendizagem, Planificação, Avaliação dos alunos e Percepção dos Resultados (tipo Construtivista). Embora do tipo Ecléctico, são congruentes nas dimensões Interacção, Recuperação das dificuldades e Auto-Avaliação (cf. Quadro Síntese).

Do mesmo modo, em termos de tendência, não se registam grandes diferenças entre os professores a leccionar no 3º Ciclo e os a leccionar no ensino Secundário. Ambos tendem, igualmente, para uma orientação tipo Construtivista, apresentando, todavia, perfis diferentes e não totalmente coerentes. Assim, ao nível do 3º Ciclo, os professores são congruentes nas dimensões Concepção do processo Ensino-Aprendizagem, Planificação e Percepção dos Resultados do processo (tipo Construtivista). Se bem que do tipo Positivista, são coerentes nas dimensões Avaliação e Recuperação das dificuldades dos alunos, manifestando-se do tipo Ecléctica no processo Interacção e do tipo Neutra no processo Auto-Avaliação (cf. Quadro Síntese). Ao nível do ensino Secundário, revelam-se coerentes (tipo Construtivista) nas dimensões Concepção do processo Ensino-Aprendizagem, Interacção, Avaliação dos alunos e Auto-Avaliação, apresentando-se do tipo Ecléctica nas Planificações, do tipo Positivista na Recuperação dos alunos e do tipo Neutra na Percepção do processo Ensino-Aprendizagem (cf. Quadro Síntese).

Grosso modo, o subgrupo dos professores de Inglês não se diferencia, em termos de tendência na orientação metodológica, nem em função do sexo, nem em função do ciclo de leccionação.

Porém, quando se analisa este subgrupo, tendo em conta a Fase de Carreira, verificamos, genericamente, que à medida que os anos de serviço na profissão aumentam os professores transitam de uma maior para uma menor especificidade, isto é, passam de uma especificidade (tipo Construtivista), embora relativa, para um grande Eclectismo (cf. Quadro Síntese). De facto, é possível encontrar como que dois subgrupos distintos: os professores com menos anos de serviço (Estagiários e em Início de Carreira), que optam, preferencialmente, pela orientação do tipo Construtivista, apresentando perfis bastante semelhantes, embora não totalmente coerentes; e os com mais anos de serviço (em Meio e Final de Carreira), que se apresentam marcadamente Ecléticos, assumindo esta orientação tonalidades diferentes. Assim, enquanto os professores em Meio de Carreira optam, tendencialmente, pela orientação do tipo Eclética, os colegas em Final de Carreira revelam-se muito inconsistentes, primando pela irregularidade nas suas opções (cf. Quadro Síntese).

Tendo em conta o Ciclo de leccionação vs. Fase de Carreira, registam-se diferenças nos processos (cf., igualmente, Quadro Síntese):

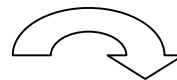
* Conceção do processo E-A:		
“	Início de Carreira	} 3ºCiclo: tipo Racionalista Secundário: tipo Construtivista
“	Meio de Carreira	} 3ºCiclo: tipo Construtivista Secundário: tipo Misto (todos os tipos)
“	Final de Carreira	} 3ºCiclo: tipo Eclética Secundário: tipo Racionalista
* Preparação das acções:		
“	Estagiários	} 3ºCiclo: tipo Eclética Secundário: tipo Construtivista
“	Final de Carreira	} 3º Ciclo: tipo Construtivista Secundário: tipo Eclética
* Interação:		
“	Estagiários	} 3ºCiclo: tipo Eclética Secundário: tipo Construtivista
“	Final de Carreira	} 3º Ciclo: tipo Eclética Secundário: tipo Construtivista
* Avaliação dos alunos:		
“	Estagiários	} 3ºCiclo: tipo Construtivista Secundário: tipo Positivista

“	Início de Carreira	} 3ºCiclo: tipo misto (Rac./Pos./Cons.) Secundário: tipo Construtivista
“	Meio de Carreira	} 3ºCiclo: tipo Racionalista/Positivista Secundário: tipo Eclética
* Recuperação das dificuldades:		
“	Meio de Carreira	} 3ºCiclo: tipo Positivista Secundário: tipo Eclética
“	Final de Carreira	} 3ºCiclo: tipo Construtivista Secundário: tipo Positivista
* Auto-avaliação:		
“	Estagiários	} 3ºCiclo: tipo misto (Rac./Pos./Neutra) Secundário: tipo Eclética
“	Início de Carreira	} 3ºCiclo: tipo Neutra Secundário: tipo Racionalista
* Percepção dos resultados:		
“	Estagiários	} 3ºCiclo: tipo misto (Cons./Ecléct./Neut.) Secundário: tipo Construtivista
“	Início de Carreira	} 3ºCiclo: tipo Neutra Secundário: tipo Construtivista
“	Meio de Carreira	} 3ºCiclo: tipo Eclética Secundário: tipo Neutra
“	Final de Carreira	} 3ºCiclo: tipo Construtivista Secundário: tipo Neutra

Quanto às congruências e incongruências, nas diferentes dimensões⁸ ou processos:

A grande nota a salientar é o facto de, genericamente, registar-se um elevado nível de incongruências nos diferentes grupos encontrados [cf. Perfil Geral dos resultados (4 subgrupos)].

Especificamente:



⁸ É de referir que, para a análise das tendências, foi utilizado como critério a moda, ou seja, a orientação mais frequente.

	Congruências	Incongruências
1º Grupo Conceção tipo Racionalista	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> * Interação * Avaliação dos alunos * Remediação das dificuldades * Percepção dos resultados </div> <div style="text-align: center;"> <p>do tipo Positivista</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> * Planificação * Auto-Avaliação </div> <p>do tipo Eclética</p> </div>	* ao nível das restantes dimensões * todavia, existem
Nota: Grupo que tende, pois, para o Positivismo		
2º Grupo Conceção tipo Positivista	* Preparação	* Interação (tipo Racionalista ou Neutra) * Avaliação dos alunos (tipo Neutra) * Remediação (tipo Eclética) * Auto-avaliação (tipo Neutra) * Percepção dos resultados (tipo Neutra ou Racionalista)
ou		Nota: Tendem, pois, para a Neutralidade .
Conceção tipo Eclética	* Remediação das dificuldades	* Preparação (Rac/Pos/Neut.) * Interação (tipo Racionalista ou Neutra) * Avaliação dos alunos (tipo Neutra) * Auto-avaliação (tipo Neutra) * Percepção dos resultados (tipo Neutra ou Racionalista)
Nota: Corroborar a tendência para a Neutralidade .		
3º Grupo Conceção tipo Construtivista	* Planificação * Percepção dos resultados	* Interação (próxima da do tipo Eclética) * Avaliação dos alunos (tipo Eclética ou Racionalista) * Remediação (tipo Neutra) * Auto-Avaliação (tipo Racionalista)
Nota: Todavia, tendem, para o Construtivismo .		
4º Grupo Conceção próxima da do tipo Construtivista	* Interação (ou Eclética) * Avaliação dos alunos * Remediação das dificuldades (ou Racionalista) * Auto-Avaliação (ou Positivista) * Percepção R. (próxima da do tipo Construtivista)	* Planificação (não específica)
Nota: Tendem, pois, para o Construtivismo .		

Assim, *grosso modo*, o grupo de professores com uma Conceção do processo ensino-aprendizagem do tipo Racionalista tende, ao nível das restantes dimensões ou processos, para uma orientação do tipo Positivista. Embora incongruentes, tendo em conta ou como base a Conceção do processo ensino-aprendizagem, em última instância, podemos considerar um subgrupo congruente.

O grupo de professores com uma Concepção do processo ensino-aprendizagem tipo Positivista ou tipo Eclética tende, em ambos os casos, e ao nível da quase totalidade das restantes dimensões, para uma orientação Neutral. À imagem do grupo analisado anteriormente, também este pode ser considerado um grupo bastante coerente, pese embora a base ou Concepção do processo ensino-aprendizagem não se enquadrar na mesma ideologia.

Finalmente, o grupo de professores com uma Concepção do processo ensino-aprendizagem do tipo Construtivista, ou próxima desta, é o grupo mais consistente e congruente, tendendo, nos restantes processos, igualmente, para uma orientação do tipo Construtivista.

Se quisermos realizar uma análise mais detalhada, tendo em conta todos os aspectos das diferentes dimensões, encontramos perfis mais parcelares.

Assim, temos

Perfis parcelares dos professores de Inglês

1. A nível do Processo Planificação das acções:

Associação entre Orientação no processo Planificação, quando, como e tipos de planificação, e níveis de preocupação e ansiedade neste processo

A partir da análise de correspondência múltipla - Homals (in SPSS), com 6 variáveis (Orientação no Processo Preparação, Quando, Como e Tipos de preparação, Nível de Preocupação e Nível de Ansiedade no Processo Planificação), encontramos, a este nível de associação, 4 subgrupos distintos e diferenciáveis:

Resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .5292
Dimensão 2	Eigenvalue .4777

* Processo Planificação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	6	.15	-.36
Positivista	1	-.33	-.92
Construtivista	12	.15	.44
Ecléctica	9	.04	-.14
Neutra	2	-1.36	-.47

* Quando se Planifica:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
T1a	6	.44	.27
T2a	6	-.67	1.01
T3a	5	1.34	.26
T4a	13	-.41	-.69

T1a- anual (início do ano), módulo (por período), aula (véspera)

T2a- anual (início do ano), módulo (por período), aula (dia de folga, dia livre)

T3a - anual (início do ano), módulo (por período), aula (fim de semana)

T4a – variável, outro tipo de resposta

* Tipos de Planificação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
T1b	12	-.31	.53
T2b	5	1.31	.17
T3b	5	-.85	-.84
T4b	8	.17	-.38

T1b- anual (longo prazo) e unidade (médio prazo) escritos, e aula escrito e mental, derivados e articulados

T2b- anual (longo prazo) e unidade (médio prazo) escritos, e aula escrito, derivados e articulados

T3b - anual (longo prazo) e unidade (médio prazo) escritos, e aula mental, derivados e articulados

T4b – planificação de aula, de forma mental

* Como se Planifica:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
T1	9	1.15	-.24
T2	8	-.43	-.11
T3	6	-.47	.59
T4	3	-.43	-.49
T5	2	-.98	1.44
T6	2	-.44	-.96

T1- em grupo e individualmente, com alterações ao programa e orientações curriculares

T2- em grupo e individualmente, sem alterações ao programa e orientações curriculares

T3 - individualmente, sem alterações ao programa e orientações curriculares

T4 - individualmente, com alterações ao programa e orientações curriculares

T5 - em grupo, sem alterações ao programa e orientações curriculares

T6 – outro tipo de resposta, respostas mistas, gerais

* Preocupação na Preparação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TA	5	-.34	1.70
TB	6	.10	-.91
TC	7	-.60	.04
TD	2	.60	.74
TE	2	2.45	.09
TF	3	.74	-.29
TG	3	-1.00	-.94
Não responde	2	.00	-.62

TA- respostas centradas na tarefa de preparação

TB- respostas centradas no próprio professor

TC- respostas centradas no(s) aluno(s) ou ano de escolaridade

TD - respostas centradas na própria interacção

TE - respostas centradas em factores externos

TF - respostas mistas, que envolvem vários factores

TG - respostas vagas, gerais

* Ansiedade na Preparação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TA	5	-.34	1.70
TB	9	.33	-.54
TC	4	-.91	.42
TD	1	-.30	1.39
TE	2	2.45	.09
TF	3	.97	-.16
TG	4	-.85	-1.01
Não responde	2	-.87	-1.17

TA- respostas centradas na tarefa de preparação

TB- respostas centradas no próprio professor

TC- respostas centradas no(s) aluno(s) ou ano de escolaridade

TD - respostas centradas na própria interacção

TE - respostas centradas em factores externos

TF - respostas mistas, que envolvem vários factores

TG - respostas vagas, gerais

Leitura dos resultados nos 4 subgrupos encontrados:

- 1) Os professores cuja orientação ou Concepção no **Processo Planificação** é do tipo **Racionalista** ou **Ecléctica** não se diferenciam, não especificando quando planificam as suas acções, dizendo adoptar, apenas, o tipo de planificação mental de aula (T4b). Planificam ou preparam as suas actividades em grupo e individualmente, fazendo alterações aos programas e/ou orientações curriculares (T1). Constitui, genericamente, um subgrupo com preocupações e ansiedades auto-referenciadas (TB), dando, todavia, respostas mistas, que envolvem vários factores (TF);

- 2) Os professores, cuja orientação no **Processo Planificação** é do tipo **Positivista** ou **Neutra**, funcionam como um subgrupo distinto, dizendo optar, fundamentalmente, por realizar planificações do tipo anual (longo prazo) e unidade (médio prazo) de forma escrita e as de aula de forma mental, sendo, sempre, derivadas e articuladas (T3b), fazendo-o em tempo muito variável (T4a), quer em grupo e individualmente, sem alterações ao programa e/ou orientações curriculares (T2), quer, apenas, individualmente com alterações ao programa e/ou orientações curriculares (T4), quer, ainda, de forma variável (T6). Quanto às preocupações e ansiedades geradas por este processo regista-se, tendencialmente, a tipologia de respostas vagas e gerais (TG), associando-se, igualmente, a este grupo, os elementos não respondentes;
- 3) Os professores cuja orientação ou concepção no **Processo Planificação** é do tipo **Construtivista** referem dedicar a véspera (T1a) e/ou o fim de semana (T3a) para planificar as suas aulas, planificando, porém, também, no início do ano (os planos anuais) e por período (os planos de módulo). Embora não especifiquem como realizam as preparações, se individualmente e/ou em grupo, referem que adoptam planos anuais (longo prazo) e de unidade (médio prazo) escritos e os de aula, igualmente, de forma escrita, sendo articulados e derivados (T2b). De referir, ainda, que as suas preocupações e as suas ansiedades se centram, fundamentalmente, em factores externos ao processo planificação (TE), embora, também, sejam do tipo antecipatório, situando-se ao nível da interacção (TD);
- 4) Por último, encontramos um subgrupo difuso, que perfilha uma orientação não específica no processo planificação. Contudo, este grupo aproxima-se da orientação do tipo Construtivista. São professores que dizem dedicar o seu dia livre à planificação das suas aulas, referindo, também, que os planos anuais são realizados no início do ano e que os de módulo se efectivam por período (T2a). Dizem optar por planos escritos, quer os anuais (longo prazo), quer os de módulo (médio prazo), quer, mesmo, os de aula, criando, para estes últimos, também, cenários mentais (T1b). Referem, ainda, que planificam as suas actividades quer de forma individual, quer em grupo, sem, contudo, realizarem alterações aos programas e/ou orientações curriculares (T3 e T5). Finalmente, as suas preocupações e ansiedades neste processo situam-se ao nível da própria tarefa de preparação das actividades (TA) e, igualmente, ao nível dos alunos e/ou exigências do ano ou nível de escolaridade (TC), embora, também, sejam do tipo antecipatório, focalizando-se na interacção (TD).

2. A nível do Processo Interacção:

Associação entre Orientação no processo Interacção, tempo ocupado em cada fase da aula, capacidades de expressão, comunicação e controlo, estratégias de lidar com a indisciplina e ansiedade gerada neste processo:

A partir da análise de correspondência múltipla - Homals (in SPSS), com 7 variáveis (Orientação no Processo Interacção, Tempo ocupado em cada fase da aula, Capacidades de Expressão, Comunicação e Controlo, Estratégias de lidar com a Indisciplina e Ansiedade neste processo), encontramos, a este nível de associação, *grosso modo*, 3 subgrupos distintos e diferenciáveis:

Resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .4988
Dimensão 2	Eigenvalue .4295

* Processo Interacção:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	5	-.69	-1.04
Positivista	1	-.22	-1.75
Construtivista	11	-.11	.60
Ecléctica	11	-.05	-.02
Neutra	2	2.75	.26

* Tempo ocupado em cada fase da aula:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
T2c	9	.28	-.22
T3c	8	-.55	-.49
T4c	6	.31	1.06
T5c	2	1.87	.19
T6c	4	-.86	-.21
T7c	1	-.23	-.04

T1c – tempo fixo, mais tempo na apresentação

T2c- tempo fixo, mas mais tempo na aplicação dos conhecimentos e conteúdos

T3c - tempo fixo, mais tempo na apresentação e aplicação dos conteúdos

T4c - tempo variável, mas mais tempo na aplicação dos conteúdos

T5c - tempo variável, mais tempo na apresentação e aplicação dos conteúdos

T6c – outro tipo de resposta

T7c – resposta mista

* Capacidade de Comunicação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TB	9	-.03	-.67
TC	6	1.64	.47
TF	6	-.52	-.95
TG	9	-.72	1.00

TB- respostas centradas no próprio professor

TC- respostas centradas no(s) aluno(s) ou ano de escolaridade

TF - respostas mistas, que envolvem vários factores

TG - respostas vagas, gerais

* Capacidade de Controlo:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TB	5	.16	.10
TC	14	.44	-.45
TF	3	-.15	-.64
TG	8	-.81	.97

TB- respostas centradas no próprio professor

TC- respostas centradas no(s) aluno(s) ou ano de escolaridade

TF - respostas mistas, que envolvem vários factores

TG - respostas vagas, gerais

* Expressividade na Interacção:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TB	14	-.26	-.47
TC	6	1.56	.16
TF	3	.13	-.14
TG	7	-.87	.88

TB- respostas centradas no próprio professor

TC- respostas centradas no(s) aluno(s) ou ano de escolaridade

TF - respostas mistas, que envolvem vários factores

TG - respostas vagas, gerais

* Estratégias para lidar com a Indisciplina:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TB	1	1.53	.63
TC	9	-.18	.39
TE	2	-1.06	-.07
TF	9	.58	.46
TG	9	-.34	-.90

TB- respostas centradas no próprio professor

TC- respostas centradas no(s) aluno(s) ou ano de escolaridade

TE - respostas centradas em factores externos

TF - respostas mistas, que envolvem vários factores

TG - respostas vagas, gerais

* Ansiedade na Interacção:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TA	2	-.68	-.05
TB	17	.20	-.51
TC	3	-.69	1.39
TD	1	2.91	.33
TE	4	-.30	.45
TF	2	-.52	-.02
TG	1	-.65	2.47

TA- respostas centradas na tarefa

TB- respostas centradas no próprio professor

TC- respostas centradas no(s) aluno(s) ou ano de escolaridade

TD - respostas centradas na própria interacção

TE - respostas centradas em factores externos

TF - respostas mistas, que envolvem vários factores

TG - respostas vagas, gerais

Leitura dos resultados nos 3 subgrupos encontrados:

- 1) Os professores que referem uma **Interacção** do tipo **Construtivista** são indivíduos cujas ansiedades lhes advêm, fundamentalmente, de factores externos (TE), muito embora, também, as atribuam aos alunos (TC), ou dêem respostas vagas ou gerais (TG). São professores que, ao referirem as capacidades de comunicação, de controlo e de expressividade, dão respostas vagas (TG), revelando, em caso de indisciplina, preferencialmente, respostas centradas no aluno (TC). Quanto à dimensão tempo ocupado em cada fase de aula, as respostas aproximam-se da categoria (T7c), ou seja, respostas mistas, não especificando o tempo exacto;
- 2) Os professores com orientação, a nível do processo **Interacção**, do tipo **Racionalista** e **Positivista** (um elemento) associam-se aos colegas com uma orientação do tipo **Ecléctica**, formando um subgrupo distinto e interpretável. Referem que a ansiedade advém-lhes, fundamentalmente, da própria tarefa (TA) e de vários outros factores (TF). A capacidade de expressão e, mesmo, a capacidade de comunicação são-lhes intrínsecas (TB), ou dependem de muitos factores (TF), tal como a capacidade de controlo. As respostas em torno da indisciplina são vagas e gerais (TG), marginalmente centradas em factores externos (TE). Tendencialmente, têm um tempo fixo de ocupação em cada fase de aula, embora mais tempo na apresentação e aplicação dos conteúdos (T3c), dando, todavia, outro tipo de respostas (T6c) ou respostas mistas (T7c);
- 3) Por último, os professores que optam por uma orientação, na **Interacção**, do tipo **Neutra** revelam ansiedade causada pela própria interacção (TD). A capacidade de comunicação e de expressão são percebidas pelo *feedback* dos alunos (TC), enquanto a capacidade de controlo é percebida como intrínseca (TB). Quando é abordada a questão da indisciplina, as respostas centram-se quer em si mesmos, enquanto autoridade controladora (TB), quer em factores variados (TF). É um subgrupo que refere respostas antagónicas quanto ao tempo despendido em cada fase da aula, ou dizendo que o tempo de ocupação em cada fase da aula é variável, embora mais tempo na apresentação e na aplicação dos conteúdos (T5c), ou que, embora variável, é mais tempo na aplicação dos conteúdo (T4c).

3. A nível do Processo Avaliação dos alunos:

Associação entre Orientação no processo Avaliação dos alunos, registo ou não das avaliações, e manifestações de sentimentos neste processo:

A partir da análise de correspondência múltipla - Homals (in SPSS), com 3 variáveis (Orientação no Processo Avaliação dos alunos, Registo ou não das avaliações, e manifestações de Sentimentos neste processo), é possível encontrar, a este nível de associação, 3 subgrupos consistentes:

Resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .5621
Dimensão 2	Eigenvalue .5162

* Processo Avaliação dos alunos:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	5	.96	-1.16
Positivista	9	-.22	-.08
Construtivista	9	-1.12	-.07
Eclética	6	1.01	1.40
Neutra	1	1.23	-1.17

* Registo (ou não) das avaliações dos alunos:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Tb	12	.74	-.58
Tc	18	-.49	.39

Tb - registam-se todos os aspectos, por escrito

Tc - registam-se alguns aspectos por escrito

* Mal-estar sentido na avaliação dos alunos:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TA	3	-1.76	-.03
TB	12	.10	-.07
TC	6	.82	.69
TE	3	.29	-1.27
TF	5	-.50	-.54
TG	1	.76	3.25

TA- respostas centradas na tarefa

TB- respostas centradas no próprio professor

TC- respostas centradas no(s) aluno(s) ou ano de escolaridade

TD - respostas centradas na própria interação

TE - respostas centradas em factores externos

TF - respostas mistas, que envolvem vários factores

TG - respostas vagas, gerais

Leitura dos resultados nos 3 subgrupos encontrados:

- 1) Os professores cujo processo **Avaliação dos alunos** se focaliza numa orientação do tipo **Eclética**, embora não tenham associado nenhum tipo de registo específico de avaliações, revelam o seu mal-estar através de respostas centradas no(s) aluno(s) e/ou ano de escolaridade (TC), dando, igualmente, atribuições vagas, gerais (TG);

- 2) Os professores com orientação dos tipos **Racionalista** e **Neutra** no processo **Avaliação dos alunos** encontram-se associados, optando por registar todos os aspectos da avaliação por escrito (Tb), centrando a causa do mal-estar sentido neste processo em si mesmos (TB) ou atribuindo-o a factores externos vários (TE);
- 3) Tal como os colegas com orientação do tipo Ecléctica, os professores de orientação dos tipos **Positivista** e **Construtivista** (orientações associadas) não se diferenciam quanto ao tipo de registo, não o especificando, tendo associado atribuições causais ligadas à própria tarefa (TA) ou a vários factores (TF) para o mal-estar vivenciado neste processo;

Nota: Deparamo-nos, ainda, com um conjunto (18) de respostas relacionadas com o tipo de registo das avaliações (registo de, apenas, alguns aspectos por escrito: Tc) não associadas a qualquer outra das variáveis consideradas.

4. A nível do Processo Auto-Avaliação:

Associação entre Orientação no processo Auto-Avaliação, estratégias de Auto-Avaliação, tempo dedicado a esta actividade, dificuldades percebidas e sentimentos gerados:

A partir da análise de correspondência múltipla - Homals (in SPSS), com 5 variáveis (Orientação no Processo Auto-Avaliação, Estratégias utilizadas neste processo, Tempo dedicado a esta actividade, Dificuldades percebidas e Sentimentos gerados), é possível analisar, a este nível de associação, 3 subgrupos diferenciados:

Resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .7731
Dimensão 2	Eigenvalue .5686

* Processo Auto-Avaliação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	4	-.87	.96
Positivista	3	-.65	-.30
Construtivista	6	-.70	-.88
Ecléctica	7	-.21	.70
Neutra	10	1.11	-.25

* Estratégias de Auto-Avaliação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
T1.1	2	-.59	.29
T3.1	13	-.41	.40
T4.1	7	-.76	-.40
T5.1	3	.84	-1.85
T6.1	1	1.05	-.84
Não responde	4	2.05	.84

T1.1 – individualmente e por escrito
 T2.1 – em grupo e por escrito
 T3.1 – individualmente, de forma mental
 T4.1 – em grupo de discussão
 T5.1 – respostas gerais
 T6.1 – respostas mistas

* Tempo de Auto-Avaliação (quando se auto-avaliam e grau de estabilidade):

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
T1d	15	-.48	-.33
T2d	7	-.61	1.00
T3d	2	.69	-.45
T5d	2	.92	-2.20
Não responde	4	2.05	.84

T1d – constantemente
 T2d – intermitentemente
 T3d – muito variável
 T4d – em situações muito específicas
 T5d – respostas gerais

* Dificuldades sentidas na Auto-Avaliação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Sem dificuldades	12	-.01	-.94
Com dificuldades	12	-.74	.53
Não responde	6	1.50	.84

* Sentimentos no processo Auto-Avaliação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TA	4	-.69	.92
TB	7	-.69	.32
TC	2	-.61	-1.01
TE	4	-.68	-.05
TF	1	-.94	-.58
TG	2	.16	-2.12
Não responde	10	1.21	.12

TA- respostas centradas na tarefa
 TB- respostas centradas no próprio professor
 TC- respostas centradas no(s) aluno(s) ou ano de escolaridade
 TD - respostas centradas na própria interação
 TE - respostas centradas em factores externos
 TF - respostas mistas, que envolvem vários factores
 TG - respostas vagas, gerais

Leitura dos resultados nos 3 subgrupos encontrados:

- 1) Os professores que tendem a **Auto-avaliar-se** de forma **Construtivista** ou **Positivista** não se diferenciam enquanto subgrupo, utilizando, preferencialmente, a estratégia de auto-avaliação grupo de discussão (T4.1), de forma constante (T1d), não revelando qualquer tipo de dificuldade neste processo. As respostas em torno dos sentimentos centram-se, especialmente, no(s) aluno(s) ou ano de escolaridade (TC), em factores externos (TE), ou, ainda, em múltiplos outros aspectos (TF);
- 2) Os colegas que se revelam do tipo **Ecléctica** ou **Racionalista** neste processo, também, não se diferenciam, dizendo utilizar, tendencialmente, estratégias individuais, escritas (T1.1) e mentais (T3.1), de auto-avaliação, se bem que de forma intermitente (T2d). Referem sentir dificuldades neste processo, dando respostas focalizadas em si mesmos (TB) e na própria actividade (TA);
- 3) Por último, o subgrupo de orientação tipo **Neutra** no processo **Auto-Avaliação** distingue-se, fundamentalmente, por utilizar respostas vagas e gerais. Assim, dizem utilizar, neste processo, estratégias mistas (T6.1) e gerais (T5.1), de forma muito variável (T3d), ou dando respostas muito vagas (T5d), revelando, igualmente, sentimentos muito fluidos (TG).

Discussão

Tal como referem Praia e Cachapuz, A primeira implicação educacional deste estudo não é de rotular os professores de empiristas ou racionalistas, mas salientar a necessidade de conceber e planear espaços de formação, quer inicial, quer contínua, onde se trabalhem aspectos epistemológicos. Tais cursos de formação deverão ter em conta os contextos específicos da prática pedagógica, já que por si só um bom conhecimento epistemológico, por parte do professor, não garante uma adequada exploração pedagógico-didáctica (...) Deverá ser dada oportunidade aos professores em formação de discutirem as suas práticas, ajudando-os a desenvolver uma progressiva consciencialização das suas próprias concepções epistemológicas presentes nas estratégias e actividades de ensino propostas (...) (1998, p. 80).

Num primeiro momento, gostaríamos, em jeito esquemático, de tecer algumas considerações em torno das possíveis mais-valias deste trabalho (cf. Figueira, 2001):

■ permitiu, aos elementos da amostra, uma análise sistemática dos seus pensamentos e das suas práticas, uma autopercepção do seu ensino, uma auto-reflexão partilhada, contribuindo, esperamos, para o seu autoconhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional, elementos

favoráveis ao aumento do sentimento de identidade profissional e, recorrentemente, à melhoria na qualidade da educação (cf., igualmente, Clark, 1988).

De facto, na perspectiva de Nóvoa (1992a), a auto-reflexão é uma fase, ou um elemento, primordial no processo de ensino. Segundo este autor, «(...) tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.» (Nóvoa, 1992a, p. 16).

Neste mesmo sentido, considera-se que esta estratégia promove e possibilita o autoconhecimento, pois o sujeito terá que ser auto-observador, auto-registador, auto-avaliador e auto-interventor. Proporciona a descoberta e a tomada de consciência de si, numa perspectiva construtivista, sendo, pois, através da auto-avaliação e auto-reflexão que os educadores poderão reformular, e até adquirir, competências pessoais e profissionais. Para Copeland, Birmingham, De La Cruz, e Lewin (1993, in O'Donoghue & Brooker, 1996, p. 101), a auto-reflexão sobre o ensino conduz a um contínuo crescimento pessoal e profissional. «Se os professores não desenvolverem a capacidade de conceptualizar e de analisar o processo ensino-aprendizagem, eles não serão capazes de controlar o seu próprio funcionamento (...).» (Dunkin, sd, in Charlier, 1988, p. 118).

Igualmente, na opinião de Joyce-Moniz, «(...) toda a actividade de introspecção metacognitiva é auto-reactiva, isto é, quando o indivíduo se auto-observa, age sobre o conteúdo do pensamento, modificando-o, ou mantendo-o ou substituindo-o.» (1988, p. 11). Deste modo, «A metacognição pode ser um veículo poderoso de modificação consciente dos nossos pensamentos e, por consequência, dos nossos sistemas de crenças, valores ou regras. (...) É esse conhecimento de si próprio, dos seus processos psicológicos, que lhe permite também conhecer os mecanismos da metodologia que utiliza.» (Joyce-Moniz, 1988, pp. 11-15).

A este propósito, somos de referir, ainda, os paradoxos no ensino, apontados por Larsson (1983, in García, 1987), em que as ideias dos professores (os seus discursos declarados) nem sempre coincidem com as suas práticas nas aulas (cf. Capítulo 1, a propósito das teorias expostas e teorias em uso, em Figueira, 2001). Tais desfasamentos, julgamos, poderão ser, possivelmente, atribuíveis a circunstâncias várias, como, por exemplo, tradição na formação, “peso histórico” da disciplina (caso da Matemática), constrangimentos dos programas, percebidos pelos docentes, turmas com um número excessivo de alunos, para a actualização de alguns tipos de metodologias, representação de importância menor do nível de escolaridade (caso do 3º Ciclo) (cf. Figueira, 2001), etc, e outros factores de ordem estrutural e conjuntural (cf. Abreu, 1996, pp. 256-267).

No entanto, o facto dos professores de Inglês se revelarem como os mais criativos dos professores da nossa amostra permite-nos pensar *a representação da disciplina como aquela “em que se pode facilitar”, “que é mais fácil”, pois os alunos percebem a sua instrumentalidade e estão, hoje em dia, mais sensíveis, pelos filmes, pelos livros, pelos jogos, pelo computador, “que não é tão importante”, porque menos “valorizada” como exigência académica, que permite*

maiores flexibilizações, numa maior transversibilidade de aprendizagens, permitida e aconselhada pelas próprias orientações programáticas, a existência de materiais e recursos disponíveis para a actualização deste tipo de metodologias, ... (cf. Figueira, 2001).

Ainda,

■ possibilitou, a partir de uma abordagem fenomenológica, pelas próprias palavras dos professores, a caracterização do *modus* de pensar e de actualizar o processo ensino-aprendizagem, de uma amostra de professores, julgada ilustrativa e facilitadora de comparações, permitindo perceber qual(is) a(s) ideologia(s) ou orientação(ões) metodológica(s) preferencial(ais) e tendencial(ais).

Esta caracterização permite perceber o que pensam, o que fazem e porque fazem, e o que sentem os docentes. Permite a compreensão das concepções e acções dos actores do ensino, os seus argumentos, as suas justificações (cf., igualmente, Calderhead, 1993). Igualmente, permitiu-nos perceber, reflectindo, a complexidade do exercício das funções docentes nestes níveis de ensino.

Este aspecto reveste-se de importância vital, pois, a caracterização será, sempre, a fase primeira de um processo dinâmico de intervenção. De facto, seria impensável intervir ao nível do processo ensino-aprendizagem, e da educação em geral, sem primeiro se proceder a uma análise detalhada do(s) alvo(s) de intervenção.

Do mesmo modo, este tipo de trabalho poderá ter outras virtualidades, pois as descrições dos processos de actualização do ensino, ou seja, a descrição de processos como as planificações, as metodologias de interacção e de auto-avaliação, podem funcionar como instrumentos de reflexão e de acção para potenciais formandos, para os seus formadores e para os promotores de inovações (cf., por ex., Charlier, 1989, p. 126). Funcionariam como indicadores de reflexão, de construção e de suporte, e não como modelos normativos (prescritivos) de pensamento e de acção, pois «Conhecer melhor as práticas profissionais dos docentes pode auxiliar os agentes educativos e de inovação a identificar os alvos de reforma e de reestruturação e a ajustar as estratégias de implementação das mudanças.» (Charlier, 1989, p. 127; cf., igualmente, Floden & Klinzing, 1990).

Como referem Floden e Klinzing (1990, p. 17), os resultados das investigações podem e devem servir, não para estabelecer prescrições normativas, mas para repensar as dinâmicas e os conteúdos da formação. Podem funcionar como fonte de reflexão, quer dos formandos, quer dos formadores, como fonte informativa de conteúdos para a formação de professores.

Neste sentido, a presente investigação estaria a contribuir para uma eventual reestruturação dos conteúdos e dinâmicas da formação dos docentes.

Ainda,

■ a análise dos resultados permite aventar virtuais pistas de intervenção ao nível da formação inicial e contínua de professores.

Neste sentido, a investigação a contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores (cf. Calderhead, 1993; Clark, 1988), a investigação enquanto fonte de renovação das políticas e práticas da educação/formação de professores (Calderhead, 1993), apelando-se para uma *relação mais ecléctica e interactiva entre a investigação e a prática* (Calderhead, 1993, p. 11). A investigação – a epistemologia da(s) prática(s) – traduzindo o *feedback* das acções, a auxiliar, a “iluminar”, orientar e a justificar as práticas da educação de professores (Calderhead, 1993).

Deixando claro que não é nosso propósito fazer, neste contexto, a apologética de qualquer uma das orientações metodológicas em apreço, pois, para consubstanciar seriam necessários outros tipos de investigação, tendo em conta variáveis como resultados dos alunos, satisfação dos professores, etc, etc..., seria, todavia, importante, para perceber se a opção dos docentes é uma opção convicta, realizada com conhecimento (opção “consciente”), a formação permitir o confronto com todas as orientações julgadas relevantes. Ou seja, a formação, inicial e/ou contínua, deveria permitir o confronto dos professores com vias alternativas de pensamento e acção. Será, pois, necessário, segundo Fosnot (1996), que a formação do professor comece pelas convicções tradicionais e, subsequentemente, as desafie, através de actividade, reflexão e debate, tanto na vertente teórica como na prática. Ou seja, que os professores, no seu percurso de formação, tenham a possibilidade de se confrontar com várias opções metodológicas, para, assim, poderem fazer uma opção mais abalizada e consonante com as suas preferências. Impõe-se, deste modo, que a formação do professor prime pelo confronto de pluralismo ideológico (cf. Joyce-Moniz, 1989). De facto, é denunciado por vários autores (cf., por exemplo, Praia & Cachapuz, 1998; Teixeira, 2001) que uma das hipotéticas causas da adopção de concepções mais tradicionais, por parte dos professores, advém do facto da própria formação não desenvolver propostas de ensino-aprendizagem de natureza construtivista. O confronto implicaria informação, prática e reflexão, com análise/avaliação dos resultados obtidos. Ou seja, a formação deveria possibilitar o ensaio das múltiplas metodologias –permitindo o acesso a um **pluralismo ideológico/metodológico**–, que poderia derivar, mesmo, numa opção ecléctica. Contudo, neste caso, este tipo de opção resultaria de uma escolha assumida em pleno, uma opção de facto, “consciencializada”.

Pensamos, mesmo, que é possível reconhecer a eficácia das metodologias híbridas, desde que o eclectismo ressalte desta convicção. As virtuais (re)estruturações ou mudanças das concepções e das práticas, embora difíceis, porque muito resistentes, parecem ser viáveis, não apenas pela informação mas, fundamentalmente, pelo confronto praticado, reflectido e dialéctico das alternativas disponíveis.

No mesmo sentido, Rojas (1998) refere a larga discussão, quer em termos teóricos quer práticos, em torno da integração, conjugação, de alguns dos paradigmas metodológicos vigentes. Uma das razões apontadas prende-se com as comunalidades, ou convergências, parciais ou totais, entre eles, possibilitando uma mescla ou hibridação (eclectismo ou integracionismo; cf. Rojas, 1998, p. 248), terminando com atitudes ortodoxas ou dogmáticas de assunção, em exclusivo, de uma só epistemologia. Deste modo, seria apontado e vigoraria um **discurso pluriparadigmático**, absolutamente defendido por Rojas (1998), ao nível das orientações, ou paradigmas, psicoeducativas (cf., igualmente, Calderhead, 1993, e Clark, 1988).

Technical skills, craft, personalistic and inquiry oriented approaches to professional development may therefore be appropriate at different times in a teacher's career and at different times for different teachers (Calderhead, 1993, p. 14).

Assim, podemos concluir, de acordo com Joyce-Moniz, que «A formação de professores não só necessita de uma coordenação entre a reflexão sobre uma orientação metodológica e a sua aplicação disciplinar, mas, sobretudo, de uma comparação activa entre diferentes modelos ou orientações metodológicas de ensino. (...) A formação de candidatos ao ensino, ou a formação contínua de professores, deve ser **pluralista**, no sentido que os seus formadores não tentem fazer os formandos aderir a uma certa maneira de estar na docência, mas sim fazê-los “experienciar”, no sentido de uma experiência de reflexão e de vivência concreta, vários modelos de ensino (...). Os professores e candidatos devem poder comparar opções diversificadas e estruturadas, mais ou menos em igualdade de circunstâncias, para depois poderem escolher ou desenvolver, com autonomia, um modo próprio de estar e envolver-se no ensino. Quanto mais oportunidades tiver de comparar “experiencialmente”, mais facilitada essa escolha e evolução. Submetidos a esse **exercício dialéctico**, os professores e candidatos envolvem-se, de facto, no processo de escolha. Uns aderirão a uma orientação metodológica, e procurarão, com maior ou menor detalhe, aplicar as suas recomendações. Outros tentarão logo de início proceder a uma integração dos modelos, a que foram confrontados. Num e noutro caso, evoluirão para esse modo próprio ou método pessoal em função dessa experiência de formação.» (1989b, p. 9).

É que «treinam-se os candidatos a professores nas chamadas didácticas específicas da disciplina, mas não se proporciona uma reflexão sobre o modelo metodológico, que fundamenta essas didácticas, nem na aplicação desse modelo a outros objectivos ou parâmetros de desenvolvimento dos alunos. (...) Expõem-se os candidatos aos fundamentos e utilização genéricos dessa orientação metodológica, mas não se proporciona um treino de aplicação concreta do modelo na disciplina.» (Joyce-Moniz, 1989b, pp. 8-9).

E, ainda, «(...) há necessidade de uma **formação plural em metodologias de ensino**. Formação na sua vertente teórica e na sua vertente prática vivida e reflectida, quer nos seus aspectos mais de cariz epistemológico, quer nos seus aspectos técnicos e operacionais. (...) a

formação de professores não só deve incluir uma reflexão sobre a integração do método no programa e na prática docente efectiva mas, sobretudo, uma comparação entre diferentes orientações metodológicas. Os professores e candidatos devem poder comparar opções diversificadas e estruturadas, para depois poderem escolher ou desenvolver, com autonomia, um modo próprio de se envolverem adequadamente no processo de ensino.» (Joyce-Moniz, 1989b, p. 356).

O que se pretende é, pois, a sensibilização para a necessidade de uma formação plural, comparativa, uma reflexão sobre os potenciais modelos metodológicos a adoptar na acção educativa. Uma formação pluralista, diversificada e sistemática, não apenas em termos teórico-conceptuais das diversas orientações metodológicas, mas, igualmente, experiências de treino de aplicação concreta dos diferentes modelos.

Aceitamos, pois, a asserção “*só posso escolher ou optar sobre o que conheço*”. Daqui decorre que somente pelo confronto com um pluralismo metodológico se alcança uma escolha construtiva consciente.

De facto, este nosso trabalho (cf. Figueira, 2001) levanta dúvidas relativamente à assunção das opções dos docentes.

Em rigor, e genericamente, os professores manifestam-se basicamente ecléticos e incongruentes. Mas será este eclectismo uma opção convicta, uma incoerência ideológica assumida, revelador de um processo integrativo ou construção pessoal de um modelo? ou, por seu turno, é a “procura de um caminho”?, ou, ainda, é fruto de constrangimentos vários (*curricula* e programas), incluindo, mesmo, uma metodologia plural, por nós inferida, com base nas diversificadas opções manifestas em torno das diferentes dimensões em análise?

Estas dúvidas parecem-nos legítimas, pois, e especialmente no que concerne à formação, e na medida em que nos é permitido saber, as orientações não são claras e inequívocas a este nível. Julgamos que a própria formação, quer inicial, quer contínua, por razões várias (de estrutura e dinâmicas, mesmo, incluindo a falta de tempo para abarcar todas estas temáticas em torno do processo ensino-aprendizagem, o número excessivo de alunos, em especial na formação inicial, etc.), superficializa, bastante, as mensagens pertinentes em torno das concepções e das práticas educativas, não facultando, *no limite*, o exercício da diversidade metodológica/ideológica necessária.

Neste sentido, e embora nos pareça uma tarefa pouco fácil, pois implicaria grandes reestruturações estruturais e conceptuais, consideramos serem estas propostas, conducentes a uma imprescindível gestão moderna da pedagogia, um desafio que deveria ecoar nas instituições de formação, nas suas próprias políticas educativas, com vista à inovação.

Sugerem-se, pois, alterações aos planos curriculares de formação inicial dos futuros professores, alterações que contemplem um pluralismo metodológico e o ensaio de um ensino,

equilibradamente, pragmático, com contactos mais frequentes com a acção, bem como a criação de centros, de estruturas de formação do/pelo professor. Ou seja, numa perspectiva construtivista e relacional, estruturas facilitadoras, pelo aconselhamento e discussão, metacognição reflexiva, que promovam as discussões, a análise e troca de experiências, potencializadoras do autoconhecimento e do autodesenvolvimento.

Em suma, e tal como Clark (1988, p. 5), diríamos que este trabalho, este contributo, enquanto meio de reflexão, pode constituir *food for thought*, ser um tributo válido enquanto fonte informativa relevante, proporcionadora de exemplos, de concepções, métodos, práticas, ou seja, conteúdos de discussão/reflexão, para os educadores, em geral.

De resto, e, igualmente, como Clark (1988), consideramos que a investigação e os seus produtos devem sugerir vias alternativas de pensar e agir, devendo influenciar a forma como os educadores pensam e agem, bem como a forma como ensinam a pensar e a agir.

Por último,

■ podemos pensar que este trabalho “abre” rumos para outras investigações, não se esgotando ou fechando em si mesmo.

A partir dele, das dúvidas e questões levantadas, é possível complementar, dando continuidade à análise do processo ensino-aprendizagem, à análise da educação na sua totalidade.

Neste sentido, poder-se-iam, por exemplo, desenvolver estudos conducentes à análise das justificações das opções dos docentes e, igualmente, à análise das repercussões das suas posturas ao nível do rendimento dos alunos, nível de sucesso e grau de satisfação, por exemplo. Igualmente, poder-se-ia proceder à análise destes mesmos aspectos, mas através de outras metodologias [diários, recordação estimulada (cf. Calderhead, 1993)], para o confronto de resultados, e, eventualmente, realizarem-se estudos de seguimento (*follow-up*), com estes mesmos docentes, de molde a analisarem-se hipotéticas modificabilidades. ■

Abstract: This article presents the teaching-learning process of Portuguese english teachers.

Key-words: metodologiques orientations of teaching; teaching-learning process; conceptions; planifications; interactive phase; assessment of learners; remediation of learning disabilities; teachers' reflections; perceptions of results teaching-learning process.

Referências Bibliográficas:

- Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Borko, H., & Shavelson, R. J. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. In L. M. Villar Angulo (Director), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (Cap. XIII, pp. 259-275). Alcoy: Editorial Marfil, SA..
- Calderhead, J. (1993). The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers. In C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking. Understanding professional development* (Cap. 1, pp. 11-17). London: The Falmer Press.
- Charlier, E. (1988). Caracteristiques et facteurs explicatifs des decisions de planification d'un chapitre de cours prises par des professeurs d'informatique. *Les Sciences de L'Education*, 4-5, 117-133.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Pédagogies en développement, Nouvelles pratiques de formation: De Boeck Université.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Cap. 9, pp. 255-296). London: MacMillan Publishing Company.
- Figueira, A P. C. (2004). Procedimento Homals – instrumentalidade em estudos nas áreas das Ciências Sociais e Humanas. Um exemplo ilustrativo. *Psychologica, extra série, número de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas de Abreu*.
- Figueira, A. P. M. C. C. (2001). *Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas. Estudo das vivências metodológicas numa amostra de professores dos 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, das disciplinas de Matemática, Português e Inglês*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Pedagógica não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Floden, R., & Klinzing, H. G. (1990). What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. *Educational Researcher*, 19(4), 15-20.
- Fosnot, C. T. (1996a). Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In C. T. Fosnot (Ed.), *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática* (Cap. 2, pp. 23-58). Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos, 58.
- Fosnot, C. T. (1996b). Os professores constroem o construtivismo: o centro para o ensino construtivista/projecto de formação de professores. In C. T. Fosnot (Ed.), *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática* (Cap. 13, pp. 293-313). Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos, 58.
- Fosnot, C. T. (Ed.). (1996). *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos, 58.
- García, C. M. (1987). *El Pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- García, C. M. (1988). Pensamientos pedagógicos y toma de decisions. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisions didácticas de profesores de E.G.B.. In L. M. Villar Angulo (Director), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (Cap. XIV, pp. 277-300). Alcoy: Editorial Marfil, SA..
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (Cap. 2, pp. 31-61). Porto: Porto Editora Lda., Coleção Ciências da Educação.
- Jesus, S. N. de (1995). *Motivação para a profissão docente*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Joyce-Moniz, L. (1988). Construtivismo e psicoterapia. *Análise Psicológica*, 2(6), 135-164.
- Joyce-Moniz, L. (1988a). Formação de professores: desenvolvimento dialéctico e dialéctica no ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 5-20.
- Joyce-Moniz, L. (1989). *Preferências Metodológicas de candidatos a professores e professores do ensino básico*.

Dramatização videográfica de processos positivistas, fenomenológicos e construtivistas, e dialéctica de significações do ensino em professores, e candidatos a professores, do ensino básico. Relatório do Projecto 15/89 do I.I.E., não publicado. Instituto de Inovação Educacional.

- Joyce-Moniz, L. (1989b). Preferências Metodológicas de candidatos a professores e professores do ensino básico. *Dramatização videográfica de processos positivistas, fenomenológicos e construtivistas, e dialéctica de significações do ensino em professores, e candidatos a professores, do ensino básico.* Relatório do Projecto 15/89, do I.I.E., Anexo: Guião de um Vídeo Significações e Processos de Ensino, não publicado. Instituto de Inovação Educacional.
- Lester, P. E. (1987). Development and factor analysis of the teacher job satisfaction questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement*, 47, 223-233.
- Medley, D. M. (1982). Teacher effectiveness. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (5nd ed., pp. 1894-1903). N.Y.: Macmillan Publishing Co.
- Medley, D. M. (1987). Evolution of research on teaching. In M. J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (1nd ed., pp. 105-113). Oxford: Pergamon Press.
- Nóvoa, A. (1992a). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (Cap. 1, pp. 11-30). Porto: Porto Editora Lda., Coleção Ciências da Educação.
- O'Donoghue, T., & Brooker, R. (1996). The rhetoric and the reality of the promotion of reflection during practice teaching: an Australian case study. *Journal of Teacher Education*, 47(4), 99-129.
- Praia, J., & Cachapuz, A. (1998). Concepções epistemológicas dos professores portugueses sobre o trabalho experimental. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 71-85.
- Rojas, G. H. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación* (1ª ed.). México: Editorial Paidós, Paidós Educador.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- Teixeira, J. T. da S. (2001). *Concepções implícitas dos Professores acerca do ensino, da aprendizagem e da ciência.* Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. P. Madureira (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (3ª ed., Cap. IV, 101-126). Porto: Edições Afrontamento.
- Villar Angulo, L. M. (1988). Introducción. In L. M. Villar Angulo (Director), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 11-20). Alcoy: Editorial Marfil, SA..

Anexos

1ª Sessão

Dados de identificação

* Curso e ano (disciplina) ministrado em 1997/98: _____

* Escola em 1997/98: _____

* Nome (código): _____

* Sexo _____ Idade _____

* Idade na profissão: _____

* Percurso Docente (anos de escolaridade e escolas): _____

Efectivação (nível de vinculação): _____

* Formação inicial: _____

* Graus académicos: _____

* Formação contínua: _____

Concepção do processo Ensino-Aprendizagem

Para mim

Ensinar é

grau de certeza 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

O professor competente é o que

grau de certeza 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

O professor sente-se satisfeito nas actividades de ensino se

grau de certeza 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

Ensino eficaz é

grau de certeza 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

O professor com bom desempenho é o que

grau de certeza 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

O melhor método de ensino é

grau de certeza 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

Aprendizagem significa

grau de certeza 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 -7

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

Cabe ao professor

e isso passa por

grau de certeza 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 -7

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

Ao aluno cabe

e isso passa por

grau de certeza 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 -7

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

As maiores dificuldades na actividade docente são

grau de certeza 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 -7

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

Eu

grau de certeza 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 -7

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem

Sinto-me um professor

competente.

Porque

Sinto-me

competente que os meus colegas.

Porque

Sinto-me

satisfeito nas actividades de ensino.

Porque

Os meus desempenhos docentes são

Porque

Os alunos, comigo, têm

resultados,

porque

Eles participam

Escala de Desejabilidade Social

A seguir vai encontrar uma série de frases sobre atitudes pessoais. Coloque uma cruz (X) em **V** ou em **F**, conforme considere a afirmação **Verdadeira** ou **Falsa**. Em caso de dúvida, decida pela resposta mais compatível com o seu pensamento, respondendo a todas as questões. As respostas são independentes entre si, pelo que não se deve preocupar com as respostas anteriores ou posteriores.

Obrigada.

- | | |
|---|---|
| 1. Nunca desanimo por nada | <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/> |
| 2. Nunca me sinto aborrecido(a) quando não consigo o que quero | <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/> |
| 3. Nunca me encontrei numa situação em que tivesse duvidado da minha capacidade | <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/> |
| 4. Houve ocasiões em que desejei revoltar-me contra as pessoas que têm autoridade, muito embora soubesse que tinham razão | <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/> |
| 5. Sei sempre ouvir, independentemente da pessoa que tenho na minha frente | <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/> |
| 6. Já houve ocasiões em que me aproveitei de alguém | <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/> |
| 7. Estou sempre disposto(a) a admitir os meus erros | <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/> |
| 8. Já alguma vez tratei de me vingar, em lugar de perdoar e esquecer | <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/> |
| 9. Sou sempre amável, inclusive com as pessoas que me desagradam | <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/> |
| 10. Nunca fiquei aborrecido(a) com as pessoas que manifestavam ideias diferentes das minhas | <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/> |
| 11. Nunca tive tanta sorte como outras pessoas | <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/> |
| 12. Por vezes, fico um pouco aborrecido(a) por as pessoas me pedirem favores | <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/> |
| 13. Nunca disse propositadamente nada que ferisse os sentimentos de alguém | <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/> |

Avaliação das entrevistas

(da metodologia)

Considero que as entrevistas tiveram

influência nas minhas posturas

Contribuíram para

mudança.

Metodologia de Planificação

- Descrição do processo de planificação

* Planifica as suas aulas?
Sempre? Quando?

* Que tipo(s) de planificação(ões) utiliza (remete para a forma da planificação):

- anual <input type="checkbox"/>	escrito	sim <input type="checkbox"/>	não <input type="checkbox"/>
- módulo/tema <input type="checkbox"/>	escrito	sim <input type="checkbox"/>	não <input type="checkbox"/>
- diária <input type="checkbox"/>	escrito	sim <input type="checkbox"/>	não <input type="checkbox"/>
- aula <input type="checkbox"/>	escrito	sim <input type="checkbox"/>	não <input type="checkbox"/>
- véspera <input type="checkbox"/>	escrito	sim <input type="checkbox"/>	não <input type="checkbox"/>
- outro <input type="checkbox"/> qual			

.....
Como?

.....
Porquê? (justificação da tomada de decisão)

* Como se relacionam entre si os planos? Qual e como é a sua articulação?

* Quando planifica?

* Planifica individualmente ou em grupo?

* Porquê ou em função de quê planifica? (remete para os factores determinantes)

* Segue as orientações do ME integralmente ou faz alterações? Porquê? (remete para a análise do(s) esquema(s) de funcionamento dos professores na operacionalização dos *curricula*. Como "agarrar" nos programas e nas orientações curriculares)

Que alterações?

- nos temas/conteúdos (introduz matérias novas? troca a sua ordem?). Porquê? (qual o critério?)
- nas propostas metodológicas (estratégias, actividades, método de transmissão, nas formas de avaliação). Porquê? (qual o critério?)
- nos objectivos a atingir. Porquê? (qual o critério?)

* O que planifica? (Quais as suas preocupações ao planificar? O que organiza e como organiza - remete para os conteúdos, para as unidades ou objectos da planificação - para as variáveis da planificação. Remete para a estrutura do plano)

- conteúdos
- objectivos (de que tipo? Gerais, específicos, comportamentais, sociais, afectivos, cognitivos?)
- tempo e espaço a ocupar
- materiais
- metodologias de ensino
- formas de avaliação/remediação

* Quando planifica, pensa primeiro em quê? (remete para a base do plano, para o foco principal do plano - ordenação dos elementos. Qual a sua ordem?)

- objectivos (de ensino, de aprendizagem - objectivos de que tipo)

- conteúdos
 - estratégias e métodos de ensino
 - actividades
- * Quando pensa nos objectivos?
 - * Qual a estrutura de uma planificação tipo? (por ex, de uma aula - remete para a articulação do plano). Como organiza uma aula? Como se distribuem os diferentes elementos? (ordenação dos elementos)
 - * A estrutura da(s) sua(s) planificação(ões) é estável? Varia em função de que critérios?
 - * Quais as fontes (base) de informação que utiliza para planificar?
 - * Quais os critérios de escolha dos métodos de ensino?
 - * Quais os critérios de escolha dos recursos didácticos? (livros, manuais, fichas)
 - * Que tempo dedica à(s) tarefa(s) de planificação?
Que aspecto da planificação lhe ocupa mais tempo? (conteúdos, objectivos, formas de avaliação ...
Perceber se existem rotinas ...)
 - * Costuma realizar planos alternativos, para situações imprevistas?
 - * Refira dificuldades percebidas quando planifica.
 - * Refira as vantagens (contrapartidas) sentidas pela utilização desta(s) metodologia(s).

Importância atribuída à Planificação

Importância atribuída à planificação anual

Importância atribuída à planificação modular

Importância atribuída à planificação diária

Importância atribuída à planificação da aula

Importância atribuída à planificação escrita

Importância atribuída à planificação mental

Percepções em torno da Planificação

Planificar causa-me

preocupação.

Porque _____

Sinto **ansiedade** quando **planifico** as aulas

Porque _____

Sempre

Por vezes

Quando _____

e isso causa-me

mal-estar.

Manifestando-se através de _____

Metodologia Interactiva

- Descrição do processo Interactivo

- * Reproduz o plano? Concretiza (implementa ou actualiza) o plano prévio? Como utiliza o plano? Qual a ligação entre o plano prévio e a sua concretização?
 Sempre Geralmente Porquê?

 Por vezes altera
 - o que altera?
 - Em função de que critérios altera? (remete para os factores de contingência/flexibilização)
- * Costuma improvisar? Em função de que critérios o faz?
- * Qual a estrutura de uma aula tipo? (desde que a inicia até que a conclui - fases - como ensina no dia-a-dia. Rotinas e actividades novas). Que método(s) utiliza em cada fase?
 - quais as variabilidades (variações ou *nuances*) e em função de que critérios [remete para a estrutura da(s) interacção(ões) - grau de estabilidade]
 - explicitar, dando exemplos
- * Que tempo dedica a cada "fase" da aula?
- * Que metodologias utiliza na interacção? (exposição, discussão, trabalhos de grupo, questionamento ...)? (remete para a explicitação da interacção - para a caracterização da(s) metodologia(s) utilizada(s)
 - se faz e como faz (exposição, discussão, trabalhos de grupo, questionamento)
 - quando (em função de que critérios) e como
 - explicitar a organização dos alunos e os recursos utilizados
 - em função de quê [razões justificativas da(s) opção(ões)]
- * Qual a sua opinião sobre as diversas metodologias de ensino?
- * Refira as vantagens sentidas pela utilização desse(s) método(s).
- * Refira dificuldades sentidas na concretização/intervenção (ensino).
- * Refira dificuldades sentidas, quando interage com os alunos.

Importância atribuída à Interação

Importância atribuída à interação

Importância atribuída à exposição dos conteúdos

Importância atribuída à discussão dos assuntos

Importância atribuída ao questionamento

Percepções relativas à Interação

Sinto **ansiedade** quando **dou aulas**

Porque _____

Sempre Por vezes

Nas situações (questionamento, exposição, discussão, outras): _____

e isso causa-me

mal-estar.

Manifestando-se através de _____

Sinto que **dou aulas** de uma forma

expressiva.

Porque _____

Tenho

capacidade de **comunicação** com os alunos.

Porque _____

Metodologia de avaliação/remediação e *feedback*

- Descrição dos processos

- * Avalia os alunos? Porquê?
- * Quando é que avalia os alunos?
 - em todas as aulas
- * Que modalidade(s) utiliza para avaliar os alunos (segue as modalidades sugeridas ou é criativo?)
 - descreva, dando exemplos
- * O(s) tipo(s) de avaliação(ões) é estável?
 - varia em função de que critérios?
- * Refira vantagens percebidas pela utilização dessa(s) modalidade(s)
- * O que avalia? (critérios de avaliação)
 - processo
 - produto
- * Fornece *feedback* da avaliação?
 - como se traduz
 - como se processa
- * Refira dificuldades sentidas na avaliação dos alunos
- * Que modalidades utiliza para potenciar os alunos com mais dificuldades? (remete para a recuperação/remediação)
 - recorre a aulas de apoio, trabalhos de casa, trabalhos suplementares
 - aconselha o psicólogo, explicações
 - descreva, dando exemplos. Explicitar procedimentos específicos para a remediação das dificuldades percebidas nos alunos
- * O(s) tipo(s) de estratégias utilizadas é estável?
 - varia em função de que critérios?
- * Refira dificuldades sentidas na recuperação/remediação dos alunos
- * Refira vantagens percebidas pela utilização dessa(s) modalidade(s) de intervenção.

Importância atribuída à Avaliação dos Alunos e à Remediação das suas dificuldades

Importância atribuída à avaliação dos alunos

Importância atribuída à remediação

Percepções em torno da Avaliação dos Alunos

Avaliar os alunos provoca-me **mal-estar.**

Porque _____

Sempre Por vezes

Quando _____

Manifestando-se através de _____

Sinto que **controlo** os alunos

Porque _____

Sempre Por vezes

Quando _____

Manifestando-se através de _____

e isso é importante.

Quando há **indisciplina**, eu _____

Metodologia de auto-avaliação/auto-reflexão/automonitorização

- Descrição do processo

* Faz auto-avaliação?

Sim Não

Sempre Por vezes Quando?

Porquê?

Como? mental escrita explicitar e exemplificar

* Sobre o quê auto-avalia? (remete para os conteúdos da auto-reflexão)

* A estrutura da(s) sua(s) auto-avaliação(ões) é estável?
- varia em função de que critérios?

* Refira a(s) vantagem(ns) de auto-reflectir a prática docente (remete para as contrapartidas da auto-avaliação).

* Refira dificuldades sentidas na concretização deste passo.

Importância atribuída à Auto-Avaliação

Importância atribuída à auto-avaliação

à sua redacção escrita

Auto-reflectir a minha acção docente

.....

.....

