

AS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PERFIL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE MATEMÁTICA

Ana Paula Couceiro Figueira

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

apcouceiro@fpce.uc.pt

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 matemática.

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 decisionais 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.

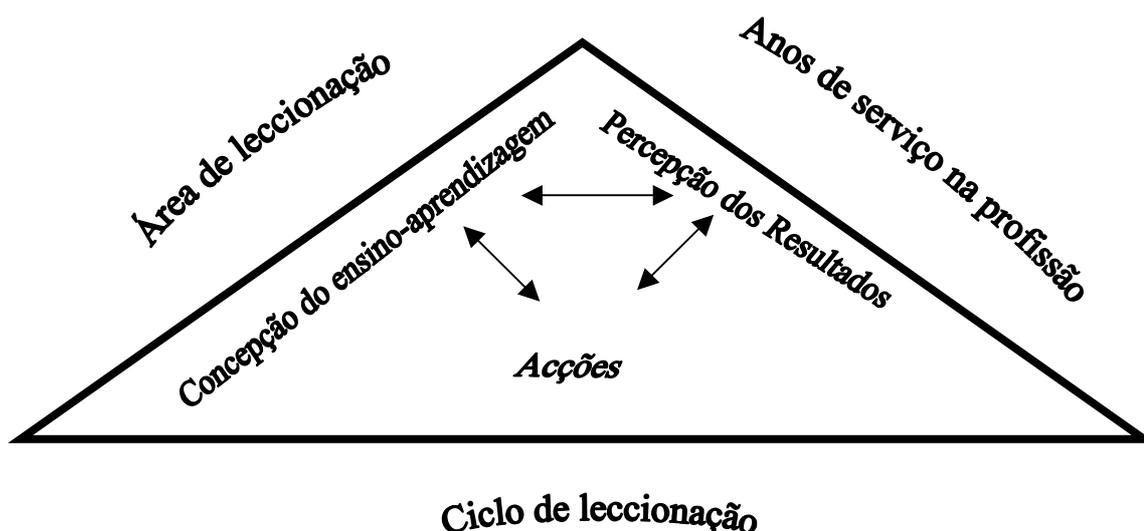
Deste modo, podemos, mesmo, afirmar que o referido estudo (cf. Figueira, 2001) segue a linha de trabalhos sobre os pensamentos e juízos pedagógicos dos professores, as suas decisões e comportamentos (cf. Shavelson & Stern, 1981).

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 Matemática: 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 Interação 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	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	
		3º Ciclo	Secundário	3º Ciclo	Secundário	3º Ciclo	Secundário

Estagiário		3		3		0		0		6
Início Carreira		2		1		0		0		3
Meio Carreira		7		6		1		0		14
Final Carreira		0		1		1		5		7
	T	12		11		2		5		30
Inglês										
		Feminino (N=24)					Masculino (N=6)			T
		3º Ciclo		Secundário		3º Ciclo		Secundário		
Estagiário		2		1		1		1		4
Início Carreira		2		1		1		1		5
Meio Carreira		4		4		2		0		10
Final Carreira		4		6		0		1		11
	T	12		12		4		2		30
Totais										
		33		30		13		13		89
			63				26			

	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		31		28	

Resultados

Somos de referir que, embora tenhamos todos os dados descritivos disponíveis (cf. Figueira, 2001, pp. 380-452), 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 Racionalista; a orientação do processo Planificação é, igualmente, do tipo Racionalista; as interações são, tendencialmente, do tipo Positivista; tal como as orientações dos processos Avaliação dos alunos e Recuperação/Remediação das suas dificuldades; a orientação do processo Auto-Avaliação apresenta-se do tipo Neutra; e a orientação da Percepção dos Resultados é do tipo Eclética.

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

	Sexo		Ciclo	
	Feminino	Masculino	3ºCiclo	Secundário
Concepção do p. E-Ap.	Racionalista	Racionalista	Racionalista	Racionalista
P. Preparação	Racionalista	Racionalista	Racionalista	Racionalista
P. Interação	Positivista	Racionalista	Positivista	Racion./Positivista
P. Avaliação Alunos	Positivista	Positivista	Positivista	Positivista
P. Recuperação alunos	Positivista	Ecléctica/Neutra	Positivista	Posit./Ecléctica
P. Auto-Avaliação	Construtivista	Neutra	Neutra	Neutra
Percepção dos Resultados	Ecléctica	Ecléctica	Ecléctica/Neutra	Ecléctica

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

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

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

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 conhecimentos, de forma dinâmica» «Sabe do que fala e sabe aplicar» «Gosta e concretiza as matérias que lecciona» «O que faz com que os alunos tenham boas notas» «É competente na sua "arte"» «O expositivo e o demonstrativo» «Apreensão de conhecimentos de forma natural» «Ensinar princípios e aplicabilidade. Motivar e incentivar os alunos» «Estudar e aplicar-se» «O comportamento dos alunos. A sua falta de respeito»
Positivista (Comportamental)	«Simplificar a matemática, de forma a ser acessível à compreensão dos alunos» «Consegue perceber as necessidades específicas dos alunos. Consegue arranjar uma maneira de lhes transmitir a matéria. Consegue ter uma boa relação com os alunos» «Verifica que atingiu os seus objectivos» «O que não falha aos objectivos propostos por todos os intervenientes no processo» «Consegue concretizar, implementar os conhecimentos académicos, de forma pedagogicamente correcta» «Prática, exercício» «Progresso em termos de conhecimento» «Transmitir, ensinar, educar. Competência do professor» «Descobrir. Envolvimento individual nas actividades» «Combate ao insucesso escolar e ao absentismo dos alunos»
Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)	«Abrir novos horizontes aos alunos. Prepará-los para a vida» «Alia boa formação científica à arte (capacidade) de interessar os alunos pela descoberta» «Se os alunos colaborarem activamente nas actividades propostas e apresentarem bons resultados» «Desenvolve capacidades» «Ajudou a desenvolver as capacidades» «O activo, que conduz à descoberta» «Assimilação de conhecimentos. Partilha de saberes» «Criar situações conducentes à descoberta. Organizar actividades sugestivas» «Ser guia. Aceitar o diálogo» «Desmotivação dos alunos. Falta de disponibilidade para discutir problemas e falta de formação dos professores»
Ecléctica	«Vocação. Estado de espírito. Ensinar bem é um grande objectivo de vida, para mim» «Consegue formar, desenvolver os seus alunos em termos éticos, intelectuais e afectivos» «Gosta da sua actividade, tem bons conhecimentos científicos e estratégias de ensino e cria bom ambiente na sala de aula» «Conhecimento e compreensão» «Ser bom profissional: dedicado ao ensino e humano. Ser assíduo, ter bons conhecimentos científicos e pedagógicos e interessar-se pelos seus alunos» «Respeitar os professores, vê-los como amigos, auxiliares. Estar com atenção e confiar nos professores»
Neutra	«Consegue ensinar» «Leva à compreensão dos alunos. Se tem um bom relacionamento com os alunos» «Forma bons cidadãos» «Não segue os caminhos fáceis da demagogia e do facilitismo» «O que esclarece e elucida os alunos» «Crescer» «Preparar as suas aulas o melhor que sabe e pode. Muito trabalho» «Estudar, aprender, respeitar o professor e os colegas» «Tantas: desgaste do professor, dos alunos, saturação de ambas as partes, desânimo, vontade de mudar de profissão»

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>«Para poder cumprir os programas» «Dos conteúdos dos programas» «Preparo, selecciono os conteúdos. Dou a volta aos conteúdos do programa. Na planificação, ordeno os conteúdos do programa e atribuo o número de aulas para cada um. Penso nos conteúdos e nos exercícios» «O livro adoptado - manual - e o livro de fichas. O programa. Sigo muito o livro e o programa» «Em função da minha experiência» «Em função das orientações do Ministério da Educação» «Quando são matérias em que me sinto menos à vontade» «É uma tarefa fácil. Tenho muita experiência e tenho poucas horas de leccionação» «Basta-me ver o manual e pensar»</p>
<p>Positivista (Comportamental)</p>	<p>«Para não me afastar das planificações do grupo. (...) Em função dos alunos. A planificação pode ser alterada em função do <i>feedback</i> dos alunos» «Em função dos alunos. Ela pode ser alterada em função do <i>feedback</i> dos alunos» «Na anual, análise do programa: distribuição dos conteúdos por x número de aulas. Aula a aula, teoricamente, estabeleço os pré-requisitos (os objectivos), os conteúdos e estratégias e materiais. Vejo os conteúdos (consulta a grelha do ano) e vejo os exercícios (uma hora para cada 50 minutos)» «(...) alterações na ordem dos conteúdos» «Seguimos o programa, outros manuais, muitos outros livros. Sigo muito o manual e acrescento muitos exercícios. O manual já traz o programa» «Sempre do concreto para o abstracto. Escolho estratégias aliciantes com exemplos concretos do quotidiano» «O manual escolhido é o que tem explicações da matéria e exercícios de aplicação» «Sim. Nas formas de avaliação. Fico insegura. É muita informação, os programas são vastos, para gerir. O 12º ano é muito stressante» «Os programas são para turmas fantasma. As planificações são adaptações adequadas às turmas, aos alunos»</p>
<p>Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)</p>	<p>«Trabalhoso, mas muito importante. Tranquiliza-me» «Tudo é discutido. Tenho muito material recolhido. É só seleccionar. (...) Já não penso nos passos da aula. Revejo os conteúdos, penso e escrevo os exercícios a propor.» «Temos autonomia para escolher e seleccionar os exercícios de aplicação» «Material (dossiê) dos outros anos, os programas e os manuais adoptados» «Para facilitar a aprendizagem. Pelo gosto e aprendizagem dos alunos» «Adequados cientificamente. Atractivos e sugestivos» «Escolher a sequência dos materiais e das estratégias» «Trocamos os materiais: fichas de actividades, testes. (...) Há necessidade de arrumar ideias, orientar»</p>
<p>Ecléctica</p>	<p>«É imprescindível. Porque não tenho muita experiência, e porque também são obrigatórias. Também por causa dos alunos» «As planificações são realizadas em função dos alunos, das turmas» «Sempre o professor e os alunos. Em função da matéria e dos alunos, a sua pretensa aderência. Ser agradável para os alunos» «O livro adoptado é bom apoio para o professor e alunos» «Como domino os conteúdos e o programa, já não tenho necessidade de planificar. Já sei os objectivos que preciso atingir. Já domino as matérias e sei exercícios de cor»</p>
<p>Neutra</p>	<p>«É obrigatório. É importante, especialmente para iniciados» «Já não preciso» «Sigo as orientações do Ministério da Educação» «Rigor científico, sua qualidade» «A mudança constante de programas obriga a adaptações constantes, o que implica dispêndio de tempo. Mas o facto de nos reunirmos facilita» «Hoje a tarefa está muito simplificada. Há muito material» «Hoje, só porque oriento estágios, porque sou orientador»</p>

A partir da análise das restantes respostas em torno das preparações das acções, somos de salientar que, regra geral, os professores referem que planificam todas as suas acções, não realizando planos alternativos.

Quanto ao tipo de planificações, podemos dizer que são, basicamente e em exclusivo (N=24), 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). Preferencialmente (N=12), referem planificar em grupo e individualmente, sem alterações aos programas e/ou orientações curriculares do Ministério da Educação (T2).

Relativamente à questão do quando se preparam e o tempo dedicado à preparação das actividades, maioritariamente (N=13), respondem que as anuais são no início do ano lectivo, as de unidade ou módulo, por período lectivo, e as de aula ao fim de semana (T3a), seguido de

anuais, no início do ano, as de unidade, por período, e as de aula de véspera (T1a) e de forma variável (outro tipo de resposta) (T4a).

Maioritariamente, referem não ter dificuldades nesta tarefa, embora, também, refiram, em grande percentagem, ter algumas dificuldades na tarefa de preparação das suas acções.

É uma amostra que revela preocupações neste processo, centrando, preferencialmente (N=11), as suas respostas na sua própria pessoa (TB), seguidas por respostas centradas na própria interacção (TD).

As suas ansiedades, em torno do processo preparação, focalizam-se, fundamentalmente (N=19), 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: «É sempre uma tarefa de grande responsabilidade» «É um hábito»
Professor (TB)	Na Planificação: «Devido à escolha das abordagens» «Realizo a tarefa com calma»
Aluno(s) / Ano de Escolaridade (TC)	Na Planificação: «É necessário conhecer os alunos»
Interacção (TD)	Na Planificação: «É a base do desenvolvimento da aula»
Factores Externos (TE)	Na Planificação: «Os anos "calejam", (...) Por vezes, pressionado pelo tempo e pelo trabalho»
Misto (TF)	Na Planificação: «Tudo é feito em conjunto e com muita protecção» «Ainda me sinto um pouco insegura (...) Por vezes, para as aulas assistidas»
Geral, Vago (TG)	Na Planificação: «"Era o que faltava ..."»

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: «Já não preciso. Não muito exaustivo»
Sim (Tb)	Planificação: «Sim, mas depende do ano. No 7º ano não, no 9º ano faço resenhas que levo para a aula para me orientar»
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	«Nas de grupo, anual, não fazemos alterações, apenas, na ordem dos conteúdos, decidido em grupo (...)»
	Grupo e individual (sem alterações) - T2	«De grupo e individualmente, sem alterações aos programas»
	Individual (sem alterações) - T3	«Sigo integralmente as orientações do Ministério da Educação, mas posso inovar ao nível da escolha dos exercícios, trabalhos de grupo. Não altero nem a ordem dos conteúdos»
	Individual (com alterações) - T4	«Individualmente. De grupo, existem as reuniões (...) Geralmente, altero a ordem dos conteúdos, ordeno-os com um fio condutor mais lógico»
	Grupo (sem alterações) -T5	-----
	Outro tipo de respostas (respostas mistas, gerais) - T6	«A anual é por grupo de estágio. A temática também. As de aula são individualmente»

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	«(...) Como tenho muito material recolhido, de véspera, à noite, abro o livro, elaboro um esquema mental. Se os exercícios do livro não servem, escrevo outros enunciados (...)»
	Anual, módulo e aula (dia livre) - T2a	«No início do ano vejo o programa. Depois, é muito nos dias livres»
	Anual, módulo e aula (fim semana) - T3a	«Temos reuniões periódicas (...). Com alguma antecedência (...). Releio antes da aula e faço esquema mental»
	Outro tipo de resposta (variável) - T4a	«De semana a semana, de 15 em 15 dias, delinco por um tempo e na véspera das aulas»
	Anual e unidade (escritos) e aula (escrito e mental) – derivados - T1b	«A longo e a médio prazo são escritos e a partir do programa. Para cada tema, ou conteúdo (e aula a aula), tenho muito material arquivado, e faço esquemas mentais. As planificações derivam umas das outras»
	Anual e unidade (escritos) e aula (escrito) – derivados - T2b	«Realizo todo o tipo de planificações e por escrito. As aula a aula são muito desenvolvidas, muito minuciosas. (...) São derivações aprofundadas do programa. São extensões do programa»
	Anual e unidade (escritos) e aula (mental) – articulados - T3b	«Os planos anuais e por período são proformas, estipulados para uma turma-tipo, redigidos por escrito, em forma de grelha. Os planos de aula são adaptações das de grupo, elaboradas em função do conhecimento das turmas»
	Aula (mental) -T4b	«Não escrevo nada. Tudo mental: matéria (conteúdos) e exercícios de demonstração e de aplicação»

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; Explicação, justificação(ões) da não existência de dificuldades (ou, mas ...)]:

Exemplos:

<p>Racionalista (Tradicional)</p>	<p>«Cumpro, sempre, os conteúdos, o esquema mental. Não levo nada para a aula, só o esquema mental» «Não cumprir todos os conteúdos previstos» «Faço, sempre, no início, uma breve recapitulação, síntese, da aula anterior, para recordar conceitos, tirar dúvidas. Depois, faço a apresentação da matéria, sempre com perguntas intercaladas, aos alunos. Solicito, de seguida, a ida ao quadro, para exercícios na carteira. Fazemos a correcção em grupo. No final, é, sempre, a indicação do TPC..» «Não tenho aula-tipo. Depende muito do meu estado de espírito» «Exposição e perguntas/respostas. Sempre.» «Na matemática, no Secundário, não se pode variar muito» «Tenho, sempre, receio que eles não tenham percebido as mensagens. (...). Uma turma com crianças que perturbam» «Não tenho indisciplina. Há é falta de estudo, estão sem atenção»</p>
<p>Positivista (Comportamental)</p>	<p>«Sigo o plano. Posso não cumprir, mas tento. Se perceber que os alunos precisam. Se os alunos têm dúvidas» «Recapitulo de outras formas» «Introdução: motivação, desenvolvimento com exercícios, síntese do que foi dado, sumário da aula e indicação do tpc. Sempre» «Depende dos conteúdos e do tipo de aula» «A exposição (verbal e escrita) com demonstração e aplicação, por parte dos alunos, é em todas as aulas. Também, vão, muito, ao quadro. Há perguntas e respostas com demonstrações no quadro. Contudo, não deixo utilizar máquinas calculadoras» «Os métodos dependem do tipo de aula. Não exploro muito as matérias, pois a matemática é continuada.» «Na matemática não se pode variar muito. Apresenta-se a regra e exercita-se» «Não sinto dificuldades na interacção, mas o ritmo variável dos alunos complica a tarefa. Atender às suas individualidades é complicado» «Os alunos aderem às minhas propostas. Comigo, os alunos trabalham muito»</p>
<p>Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)</p>	<p>«Sim. Tento cumprir. Levo os planos e o material para a aula. Por vezes, altero de turma para turma, a forma de transmitir a mesma informação. Se me apercebo que na 1ª turma não correu bem» «Por vezes, improviso. Tenho necessidade de criar» «Exposição oral com exemplos da vida real. Utilização do quadro. Trabalhos de grupo na sala. Discussão de problemas e suas resoluções. Projecção de acetatos, retroprojector, trabalhos de pesquisa para casa: dou um tema, eles desenvolvem e expõem a matéria aos colegas. Trabalhos individuais, exercícios na aula. Questões orais (...）」 «Basicamente, em função das turmas. Depende muito das turmas. Há turmas muito fracas» «O melhor método é o que leva o aluno a pensar e a descobrir. O professor só deve orientar» «Levar a que os alunos transfiram a aprendizagem. Não tenho muita experiência no Secundário» «Dificuldades de natureza pedagógica. Levá-los a entender algumas matérias. Há aspectos que são difíceis. Falta de tempo para conciliar novas metodologias com os conteúdos. É difícil diversificar e individualizar com o número de alunos e conteúdos. As propostas do Ministério da Educação são fantasistas: interessantes, mas não funcionais. O método da descoberta e a individualização são pouco exequíveis»</p>
<p>Ecléctica</p>	<p>«Não tenho aula-tipo rígida. Geralmente, dito o sumário e escrevo no livro de ponto os tópicos gerais. Posso ver logo as faltas. Quando início uma matéria nova falo no motivo, a partir de uma situação problemática, com um exemplo. Dou tempo para os alunos pensarem, levantam questões, problematizam. Posso alternar, desde a exposição dos conceitos, propriedades, técnicas de trabalho, cálculo (verbal com quadro), exercícios exemplificativos, de treino (um vai ao quadro - voluntário - e os outros, nas carteiras fazem e corrigem), levantamento de dúvidas. Termina quando toca (não me preocupo). Mas há aulas só expositivas (cujos conteúdos são mais longos). Há aulas somente de exercícios de treino (alunos ao quadro). Há aulas somente de esclarecimento de dúvidas (...）」</p>
<p>Neutra</p>	<p>«A forma» «Ainda estou muito leiga nos métodos de ensino. Gostava de experimentar computadores e máquinas gráficas, mas não há condições» «(...) A matemática está toda ligada. Os alunos são muito novitos. Tudo menos exigente. Há somente falta de tempo para optar por outras metodologias»</p>

E, ainda, relativamente às questões que não remetem para critérios ideológicos, regra geral (N=21), relativamente ao tempo ocupado pelos professores em cada fase da aula, os professores referem optar por um tempo fixo, embora mais tempo na apresentação e aplicação dos conteúdos programáticos (T3c).

Igualmente, regra geral, referem não sentir dificuldades na interacção com os alunos. Mas, quando surgem situações de indisciplina, preferencialmente (N=16), as suas respostas centram-se no(s) aluno(s) (TC), seguidas, em termos percentuais, de respostas vagas (TG).

Relativamente às capacidades de expressão, as suas respostas situam-se, preferencialmente (N=16), no pólo professor (TB), e, em seguida, pelo *feedback* do(s) aluno(s) (TC), sendo,

igualmente, este cenário para a capacidade de comunicação e para a manifestação e clarificação das situações ansiógenas.

Por último, a capacidade de controlo é percebida, tendencialmente (N=14), pelo *feedback* do(s) aluno(s) (TC).

Critérios de Centração

Na Interação, 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 Interação: -----
Professor (TB)	Na Interação: «Sou calma e serena»
Aluno(s) / Ano de Escolaridade (TC)	Na Interação: «Por exemplo, em turmas desmotivadas»
Interação (TD)	Na Interação: «Faço o que gosto (...) Por vezes, em situações imprevistas»
Factores Externos (TE)	Na Interação: «Constrangimentos de cumprimento do programa (...) Por vezes, quando vou atrasado no programa»
Misto (TF)	Na Interação: «Já tenho experiência. (...) As matérias não são novidade»
Geral, Vago (TG)	Na Interação: «Nas primeiras semanas»

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 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	 ----- «Para a introdução 10 minutos, para o desenvolvimento 30 minutos, para o resumo e indicação do tpc 5 minutos» «É mais tempo na aplicação, seguido da apresentação» «Não tenho grande preocupação com o tempo de ocupação. Tenho preocupação no cumprimento do programa. Mas, regra geral, dedico mais tempo à prática com exercícios» ----- ----- -----
------------------	--	---

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:

<p>Racionalista (Tradicional)</p>	<p>«Para poder dar uma nota no final» «Sempre quantitativa: testes, tipo provas globais e tpc, sua realização» «Embora com ponderação variável, entro com tudo na avaliação. Trabalhos de casa, participação, exercícios no quadro, comportamento, resultados nos testes. Até a subida ou descida de notas nos pontos entra» «Continuamente, sempre» «Em momentos específicos e nas participações espontâneas ou por indicação» «No 1º período, já sei quanto vale um aluno» «Tenho medo de ser injusta, de não avaliar mesmo só os conhecimentos. Procuo ser objectiva. Em caso de dúvida, benefício» «Já cá ando há muito tempo»</p>
<p>Positivista (Comportamental)</p>	<p>«Para conhecer o nível dos alunos» «Utilizo avaliação escrita e oral: idas ao quadro, para correcção dos tpc, testes com problemas ou apenas exercícios, preenchimento de espaços e também a auto-avaliação, feita pelos próprios alunos» «O comportamento, participação servem para corrigir as notas dúbias, para favorecer. O resto é que conta.» «Depende da matéria» «Em todas as aulas, de forma contínua, mas, nem sempre registo. Os testes são com aviso prévio» «O importante é saber definir bem os critérios. É mais justo e mais objectivo» «Medo de prejudicar. É difícil avaliar de 0-20. A avaliação individual não é muito difícil. Difícil é na comparação» «(não sinto). Não tenho casos graves de insucesso»</p>
<p>Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)</p>	<p>«Para conhecer e poder desenvolver, recuperar os alunos. Também, porque tem que ser. Somos obrigados. É uma necessidade que a sociedade criou, impõe a classificação» «Testes de escolha múltipla e de resposta aberta, trabalhos de grupo, tpc, auto-avaliação» «Tudo é avaliado: produto, processo, participação, comportamento, esforço, atitudes, cooperação, agilidade, oralidade, etc.» «Temos dias marcados para os testes. Os restantes parâmetros são avaliados todos os dias, nas aulas. Não registo estes parâmetros. Fico com uma ideia geral do aluno» «Conhecem os critérios de avaliação. Sempre que é possível, reforço-os. Corrijo os testes com eles, nas aulas. Reforço qualquer progressão» «Prepará-los para as provas externas e responsabilizá-los» «O peso dos critérios é muito complicado. Tenho dificuldade em quantificar alguns parâmetros. (...) Na classificação e na hierarquização dos alunos: encaixar num número é difícil»</p>

(cont.)

Ecléctica	-----
Neutra	«Sim, no estágio é obrigatório» «Todas, pois claro» «Eles conhecem os parâmetros, mas não sabem a sua quantificação ou peso» «Acho, assim, mais justo» «Somos inexperientes, cheias de dúvidas. Pouca segurança»

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 todos os aspectos da avaliação por escrito (N=14; Tb), ou de apenas alguns aspectos por escrito (N=15; Tc).

De forma equitativa, referem ter e não ter dificuldades nesta tarefa, sendo o mal-estar manifestado, tendencialmente (N=19), através de respostas centradas no próprio professor (TB).

Critérios de Centração

Contempla, ainda, as respostas que manifestam as situações de mal-estar em torno da avaliação dos alunos.

Exemplos:

Tarefa (TA)	Na Avaliação dos alunos:
Professor (TB)	Na Avaliação dos alunos: «Possuo muitos instrumentos de avaliação»
Aluno(s) / Ano de Escolaridade (TC)	Na Avaliação dos alunos: «Os alunos reconhecem que foram bem avaliados»
Interação (TD)	Na Avaliação dos alunos:
Factores Externos (TE)	Na Avaliação dos alunos:
Misto (TF)	Na Avaliação dos alunos: «É uma rotina e uma necessidade»
Geral, Vago (TG)	Na Avaliação dos alunos: «Já não»

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)	«Posso repetir, explicar de outra maneira. Recomendo o estudo, exercícios» «Para falta de esforço, falta de treino e mau estudo, más notas» «O grau de aderência dos alunos nem sempre é grande» «As turmas são fáceis. Os alunos comportam-se bem» «Geralmente há melhorias, mas podem não passar»
Positivista (Comportamental)	«Temos o psicólogo, o apoio acrescido, dentro e fora da sala. Nas aulas, "puxo" os mais fracos, ocupo os mais desatentos, redobro a minha atenção» «Com maiores dificuldades e menos participativos» «Nas turmas de 30 alunos, a recuperação individualizada é difícil» «(...) Trabalho mais individualizado, esclarecem-se mais as dúvidas»

(cont.)

Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)	«Eu resolvo as dificuldades ou os problemas de comportamento. Falo com eles e intensifico-lhes o esforço e o trabalho» «Depende do problema apresentado, pelos alunos. Se é problema de estudo, mau comportamento ou problema social» «Tomam consciência das próprias dificuldades»
Ecléctica	«Aconselho a trabalhar mais, fazer mais trabalhos de casa. Dou mais testes. Sugiro a tomada de consciência: apelo ao esforço pessoal e individual. Disponibilizo-me para ajudar, tirar dúvidas (aula, intervalos). "Puxo" por eles nas aulas: explico-lhes de outras maneiras. Para os casos mais graves, recorro às aulas de apoio» «Depende do grau de dificuldade e do grau de aderência dos alunos»
Neutra	«Não me preocupo excessivamente» «Como não é obrigatório, os alunos faltam muito» «Não me preocupo excessivamente» «Não sei responder»

Referem, quase a sua totalidade, realizar este processo, embora, também, quase a totalidade refira que tem muitas dificuldades na sua realização e concretização.

Critérios de Afirmação/Negação

Contempla as respostas que remetem para a Realização ou não de estratégias de Recuperação dos alunos.

Exemplos:

Não (Ta)	Remediação dos alunos: «Ainda não diagnostiquei problemas especiais»
Sim (Tb)	Remediação dos alunos: «Sim, para além de mim, existe o psicólogo da escola, para toda a turma»
Outro tipo de resposta (Tc)	Remediação dos alunos: -----

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)	«Tenho preocupações. Continuo a estudar muito. Não me avalio. Não me questiono. Sou consciencioso, honesto, responsável e exigente. Os alunos não brincam. Têm que trabalhar. A parte pedagógica não me interessa. Interessam-me os assuntos e transmiti-los de forma clara» «Penalizo-me muito, fundamentalmente, nas exposições» «Permite-me rectificar os erros: volto a repetir as matérias»
Positivista (Comportamental)	«A minha postura. Se os objectivos foram atingidos, resultados dos alunos, rendimento dos alunos. Se fui ou não claro. Porque correu mal?» «Ajuda-me a rever a forma de dar as aulas»
Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)	«Sou muito autocrítica. Coloco-me muito em causa, em questão» «(...) O que não resulta. Pergunto opiniões a colegas com quem estou mais à vontade. Sobre tudo: exagerei? Formas de dar as matérias (...)» «Ajuda-me a rectificar a minha postura e a rectificar as próprias planificações»
Ecléctica	«Sou capaz de falar com os colegas sobre o conteúdo dos testes (...)»
Neutra	«É intuitivo. Não é previamente preparado» «Em que falhei? Porque não correu bem? Que aspectos posso alterar? Ponho-me em causa» «Rectifico os erros cometidos»

Por último, relativamente às questões que não remetem para os critérios ideológicos, verifica-se que, regra geral, os professores referem que actualizam esta tarefa, utilizando, tendencialmente (N=14), estratégias mistas (individuais e/ou grupo, escritas e/ou mentais) (T6.1), seguidas de estratégias individuais mentais (N=12; T3.1).

Referem que se auto-avaliam, preferencialmente (N=13), de forma constante (T1d), dizendo, regra geral (N=21), que não sentem dificuldades nesta actividade, embora não justifiquem ou dando respostas centradas em si mesmos (capacidade, estratégias, etc.) (TB).

Há, ainda, a salientar que este processo sugere-lhes, em termos de sentimentos, tendencialmente (N=11), respostas centradas na própria tarefa (TA), quando a auto-reflexão se reveste de questão completamente aberta.

Critérios de Centração

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

Exemplos:	
Tarefa (TA)	Na Auto-Avaliação:
Professor (TB)	Na Auto-Avaliação: «O meu problema não é pensar, é encontrar fórmulas mágicas para ensinar e resolver problemas»
Aluno(s) / Ano de Escolaridade (TC)	Na Auto-Avaliação:
Interacção (TD)	Na Auto-Avaliação:
Factores Externos (TE)	Na Auto-Avaliação:
Misto (TF)	Na Auto-Avaliação:
Geral, Vago (TG)	Na Auto-Avaliação: «A culpa não é minha. Faço o máximo. Os alunos andam muito dispersos»

Critérios de Afirmação/Negação

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

Exemplos:	
Não (Ta)	Auto-Avaliação: «Não sei o que isso é. Mas, tenho preocupações. Continuo a estudar muito»
Sim (Tb)	Auto-Avaliação: «Sim. Fazemos. Sou muito autocrítica. Também peço aos alunos para fazerem a minha avaliação. Coloco-me muito em questão, em causa»
Outro tipo de resposta (Tc)	Auto-Avaliação:

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
	grupo e escritas - T2.1
	individuais, mentais - T3.1	«Mentalmente. Nada premeditado. Não escrevo nada. Sai naturalmente.»
	grupo de discussão - T4.1	«Sou capaz de falar com os colegas (...)»
	respostas gerais (vagas) - T5.1
	respostas mistas - T6.1	«Mentalmente e, normalmente, individualmente ou com colegas»

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	«É uma constante»
	Intermitente - T2d	«Não todos os dias. Quando algo corre mal»
	Muito variável - T3d	«Por vezes. Não ligo muito»
	Muito específico - T4d	«Quando preparo as aulas com os estagiários.»
	Respostas vagas - T5d	«Quando saio da aula, nos intervalos. Temos sessões de avaliação e de discussão das aulas»

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)	«Domino os conhecimentos matemáticos que lecciono» «É um modo de me realizar: transmitir os conhecimentos que tenho» «Os meus alunos transitam de ano, numa percentagem de 50%» «É matemática e isso só por si basta»	
Positivista (Comportamental)	«É possível fazer melhor. A experiência ajuda a tornar-me cada vez mais competente» «Porque me sinto competente e porque os alunos obtêm resultados bastante satisfatórios» «Obtenho alguns bons resultados, em determinadas turmas» «Empenham-se mas, nem sempre, atingem os objectivos pretendidos»	
Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)	«Sou mais aventureira. Lanço-me em outras metodologias» «Gosto de dialogar, transmitir conhecimentos, ajudar a desenvolver capacidades intelectuais» «Julgo que contribuo para a formação de jovens» «Existe um clima de confiança que os leva a participar mais»	
Ecléctica	«Compreendem»	
Neutra	«Acho que faço um trabalho honesto e sério» «Tanto quanto (...). Isto dito pelo orientador» «Gosto de ensinar. Ainda me faz vibrar» «Tento cumprir» «Depende. Tenho de tudo»	

Em termos de **Desejabilidade Social**, nos professores a leccionar Matemática, registamos (sendo o máximo e o mínimo possíveis de atingir de, respectivamente, 13 e 0 pontos) um intervalo de [10-1], com uma média de 6.4, e um desvio-padrão de 3.2, reflectindo uma desejabilidade social pouco relevante, passível de poder influenciar significativamente as respostas dos professores aos itens da entrevista.

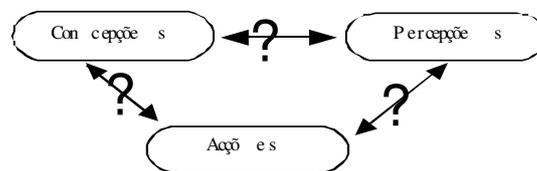
De salientar que os professores que revelam uma desejabilidade social superior (mais elevada, $\Sigma 10$) possuem **Concepções do processo Ensino-Aprendizagem** dos tipos Racionalista ou Ecléctica; manifestam orientações, tendencialmente, Racionalistas e Eclécticas, no **Processo Planificação**, orientações, marcadamente, Positivistas e Eclécticas, no **Processo Interação**, orientações dos tipos Ecléctica, Positivista e Construtivista, no **Processo Avaliação dos Alunos**, orientações Positivista, Neutra e Racionalista, no **Processo Recuperação dos Alunos**, dos tipos Neutra e Ecléctica, no **Processo Auto-Avaliação**, com **Percepções dos Resultados do processo Ensino-Aprendizagem** dos tipos Ecléctica, Neutra e Positivista (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

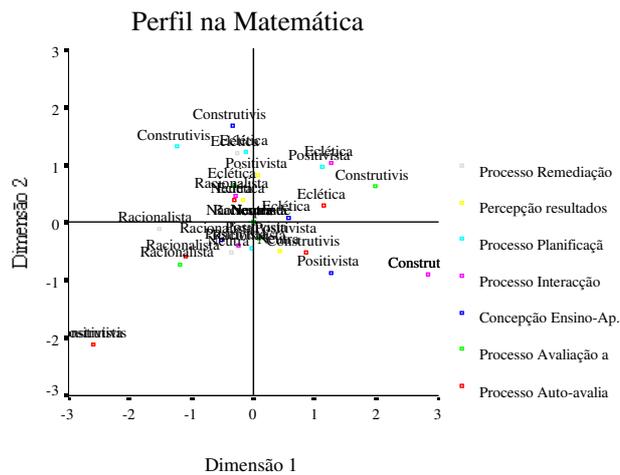
Perfil Geral dos Resultados – *professores de Matemática*

perfil, tendo em conta o tipo de Concepção do processo Ensino-Aprendizagem (Concepções), tipo de processo Preparação, tipo de Interação, 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:

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).



Resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .4807
Dimensão 2	Eigenvalue .4182

* Concepção do processo Ensino-Aprendizagem:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	14	-.53	-.30
Positivista	5	1.25	-.88
Construtivista	5	-.33	1.66
Eclética	5	.56	.06
Neutra	0	.00	.00

* Processo Preparação das acções:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	21	-.02	-.44
Positivista	2	1.12	.95
Construtivista	1	-1.23	1.31
Eclética	5	-.11	1.21
Neutra	0	.00	.00

* Processo Interação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	9	-.30	.46
Positivista	16	-.25	-.40
Construtivista	1	2.83	-.90
Eclética	3	1.26	1.02
Neutra	0	.00	.00

* Processo Avaliação dos Alunos:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
-------------------	------------	------------	------------

Racionalista	4	-1.19	-.73
Positivista	14	.09	-.29
Construtivista	3	1.99	.62
Ecléctica	8	-.30	.63
Neutra	0	.00	.00

* Processo Recuperação/Remediação dos Alunos:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	3	-1.52	-.13
Positivista	11	.55	-.31
Construtivista	1	2.83	-.90
Ecléctica	7	-.25	1.20
Neutra	7	-.36	-.53

* Processo Auto-Avaliação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	1	-1.09	-.60
Positivista	1	-2.58	-2.13
Construtivista	8	.85	-.53
Ecléctica	2	1.15	.29
Neutra	17	-.32	.38

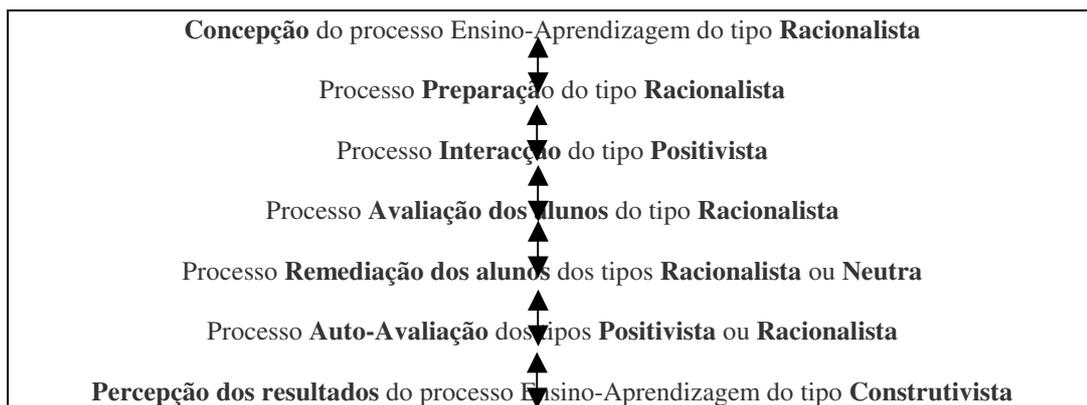
* Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	0	.00	.00
Positivista	3	.07	.81
Construtivista	1	-2.58	-2.13
Ecléctica	14	-.17	.38
Neutra	11	.44	-.50

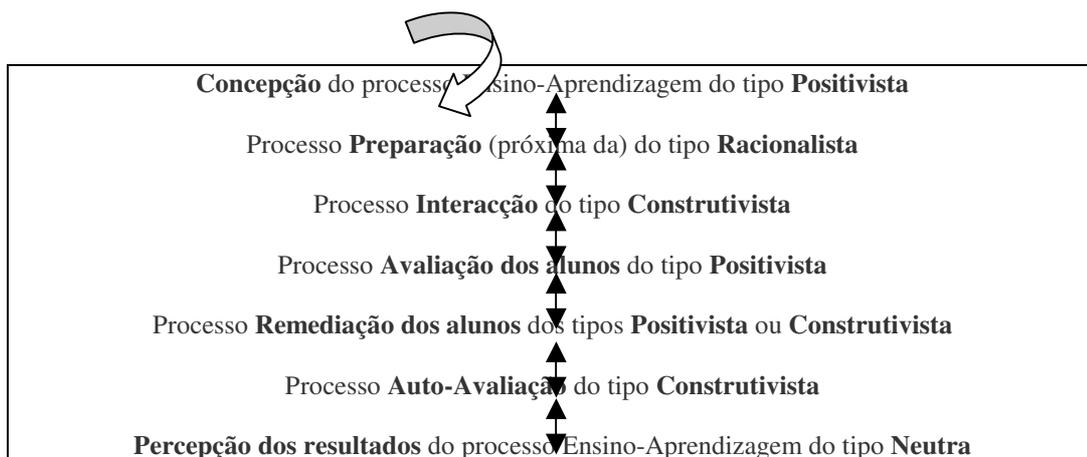
Leitura dos resultados, nos 4 subgrupos encontrados:

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

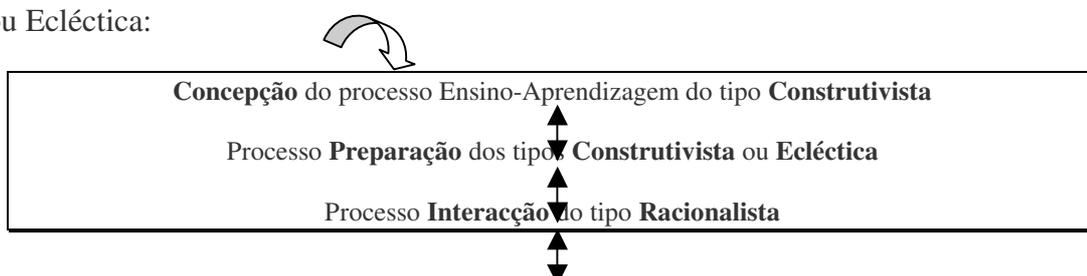


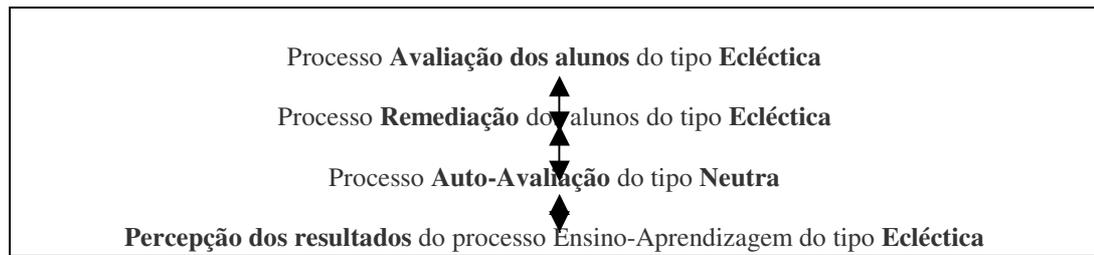


- 2) Os professores que assumem uma Concepção do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Positivista, não apresentando um tipo específico de Planificações, aproximam-se, preferencialmente, das Planificações ou Preparações do tipo Racionalista (tal como os do subgrupo anterior), Interações do tipo Construtivista, Avaliações dos alunos do tipo Positivista, Recuperações dos alunos dos tipos Positivista ou Construtivista, Auto-Avaliações do tipo Construtivista, tendo uma Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Neutra:

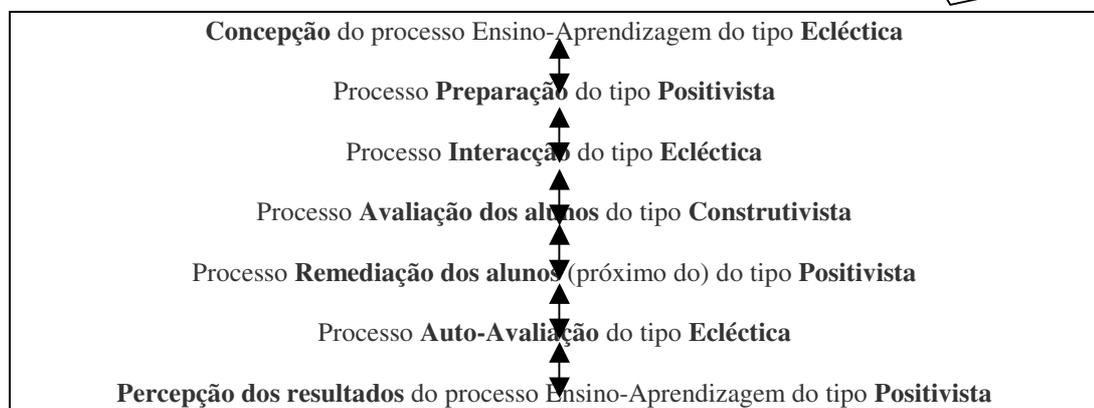


- 3) Os que assumem uma Concepção do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Construtivista adoptam, preferencialmente, Planificações dos tipos Construtivista ou Eclética, Interações do tipo Racionalista, Avaliações dos alunos do tipo Eclética, Remediações dos alunos do tipo Eclética, igualmente, Auto-Avaliações do tipo Neutra, tendo uma Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Mista ou Eclética:





- 4) Por último, os professores que referem uma Concepção do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Misto ou Eclética adoptam, tendencialmente, Preparações das suas acções do tipo Positivista, Interações do tipo Misto ou Eclética, Avaliações dos alunos do tipo Construtivista, Remediações mais aproximadas das do tipo Positivista, Auto-Avaliações do tipo Misto ou Eclética, com Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Positivista:



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

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

- * **Concepção do processo ensino-aprendizagem**: tipo **Racionalista**
- * **Preparação das acções**: tipo **Racionalista**
- * **Interação**: tipo **Positivista**
- * **Avaliação dos alunos**: tipo **Positivista**
- * **Remediação das dificuldades** dos alunos: tipo **Positivista**
- * **Auto-avaliação** das acções: tipo **Neutra**
- * **Percepção dos resultados** do processo ensino-aprendizagem: tipo **Eclética**

Em termos gerais, podemos dizer que os professores de Matemática tendem, genericamente, para uma orientação metodológica do tipo Positivista, registando-se diferenças, quando temos em conta o sexo dos professores. Assim, enquanto as professoras de Matemática manifestam uma tendência geral do tipo Positivista, os professores, por seu turno, revelam uma tendência geral do tipo Racionalista.

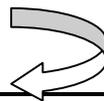
Igualmente, em termos gerais, não se registam grandes diferenças entre os professores a leccionar no 3º Ciclo e os a leccionar no ensino Secundário, apresentando, aliás, perfis muito semelhantes. Ambos, os subgrupos, primam por um perfil, tendencialmente, do tipo Positivista, congruentes nas dimensões Interação, Avaliação e Recuperação dos alunos. São, no entanto, do tipo Racionalista, congruentes, ao nível da Conceção do processo Ensino-Aprendizagem e Planificação das acções, e do tipo Neutra na Auto-Avaliação e Percepção dos Resultados do processo Ensino-Aprendizagem. Assim, podemos pensar nestes 2 subgrupos como um grupo apenas, ou seja, a totalidade da amostra dos professores de Matemática. Porém, se tivermos em conta o sexo dos respondentes, verificamos que o sexo feminino tende mais para a orientação Positivista, e o sexo masculino mais para a ideologia Racionalista.

Se tivermos em conta a Fase de Carreira, ou anos de serviço na profissão, verificamos que o padrão dos subgrupos é variável, primando pelas mesmas (ir)regularidades denunciadas para o grupo na sua totalidade. Assim, enquanto os estagiários e os colegas de meio de carreira, embora com perfis diferentes, se manifestam, tendencialmente, do tipo Positivista, os professores em início e fim de carreira, igualmente, com perfis diferenciados, manifestam-se, tendencialmente, do tipo Racionalista.

Tendo em conta o Ciclo de leccionação vs. Fase de Carreira, registam-se diferenças, apenas, nos processos:

* avaliação dos alunos: Estagiários	} 3ºCiclo: tipo Positivista Secundário: tipo Ecléctica
* recuperação: Início de carreira	} 3ºCiclo: tipo Neutra Secundário: tipo Racionalista/Construtivista
* auto-avaliação: Meio de carreira	} 3ºCiclo: tipo Neutra Secundário: tipo Construtivista
* percepção dos resultados: Estagiários	} 3ºCiclo: tipo Neutra Secundário: tipo Ecléctica
“ Início de carreira	} 3ºCiclo: tipo Neutra Secundário: tipo Construtivista/Ecléctica

Quanto às congruências e incongruências, nas diferentes dimensões ou processos [cf., igualmente, Perfil Geral dos resultados (4 subgrupos)]:



1º Grupo	Congruências	Incongruências
Concepção tipo Racionalista	* Planificação * Avaliação dos alunos * Remediação das dificuldades * Auto-avaliação Nota: Grupo, marcadamente, Racionalista	* Interação (tipo Positivista) * Percepção R. (tipo Construtivista)
2º Grupo Concepção tipo Positivista	* Avaliação dos alunos * Remediação das dificuldades	* Planificação (tipo Racionalista) * Interação (tipo Construtivista) * Auto-Avaliação (tipo Construtivista) * Percepção R. (tipo Neutra) Nota: Tendem, pois, para o Construtivismo .
3º Grupo Concepção tipo Construtivista	* Planificação	* Interação (tipo Racionalista) * Avaliação dos alunos (tipo Ecléctica) * Remediação D. (tipo Ecléctica) * Auto-Avaliação (tipo Neutra) * Percepção R. (tipo Ecléctica) Nota: Tendem, pois, para o Ecléctismo .
4º Grupo Concepção tipo Ecléctica	* Interação * Auto-avaliação	* Planificação (tipo Positivista) * Auto-Avaliação (tipo Construtivista) * Remediação (tipo Positivista) * Percepção R. (tipo Positivista) Nota: Tendem, pois, para o Positivismo .

A grande nota a registar é que, em termos muito gerais, os professores de Matemática são muito inconsistentes, diríamos, mesmo, ecléticos. De facto, ao analisarmos os diferentes subgrupos encontrados (pela análise de correspondências), verificamos que são todos muito pouco coerentes, relativamente aos sete processos em análise (Concepção do Processo Ensino-Aprendizagem, Planificação das acções, Interação, Avaliação e Remediação das dificuldades dos alunos, Auto-avaliação e Percepção dos Resultados do processo ensino-aprendizagem).

Porém, o grupo com a Concepção do processo ensino-aprendizagem do tipo Racionalista (de referir, aliás, que é o tipo de concepção mais frequente) é o mais congruente, revelando preparações ou Planificações, Avaliações dos alunos, Remediações e Auto-avaliações, igualmente, do tipo Racionalista. Todavia, revelam inconsistências ou irregularidades ao nível dos processos Interação e Percepção dos Resultados, sendo o primeiro do tipo Positivista e Percepção dos Resultados do tipo Construtivista.

Os restantes grupos são bastante incongruentes e inconsistentes, em especial o da Concepção do tipo Positivista (que tende para o tipo Construtivista), e o do tipo Construtivista (que tende para o Ecléctismo). Realça-se, mesmo, que o grupo com a Concepção do tipo Construtivista mais se poderia designar grupo assumidamente Ecléctico, visto ser esta a orientação preponderante, na maioria dos processos ou dimensões.

Finalmente, o 4º subgrupo, de concepção do tipo Ecléctico, é claramente Ecléctico, embora

com tendência para o Positivismo, nunca referindo, contudo, a ideologia Racionalista.

É, ainda, de referir que os processos que registam maiores incongruências ou inconsistências são a Percepção dos Resultados do processo Ensino-Aprendizagem, verificada em todos os grupos, e o processo Interação, verificada em três dos quatro grupos encontrados.

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 Matemática

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, 3 subgrupos distintos e diferenciáveis:

Resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .6275
Dimensão 2	Eigenvalue .4838

*** Processo Planificação:**

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	21	.12	-.12
Positivista	2	-.45	.62
Construtivista	1	-.34	-3.20
Ecléctica	5	-.26	.89
Neutra	0	.00	.00

*** Quando se Planifica:**

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
T1a	9	-.13	-.76
T2a	1	-.33	-1.53
T3a	13	-.31	.57
T4a	6	.91	.15

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	24	-.17	.20
T2b	1	-.29	.03
T3b	3	-.23	-1.66
T4b	1	5.15	.21

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	8	-.21	.12
T2	12	-.17	.07
T3	1	-.56	2.75
T4	2	2.91	-.05
T5	0	.00	.00
T6	6	-.25	-.75

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	4	-.33	-1.54
TB	11	-.06	-.27
TC	1	-.49	.40
TD	8	-.25	.82
TE	0	.00	.00
TF	4	-.17	.50
TG	0	.00	.00
Não responde	1	5.15	.21

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	2	-.30	-1.54
TB	19	-.17	.12
TC	0	.00	.00
TE	1	-.56	2.75
TF	3	-.26	.65
TG	3	.00	-1.37
Não responde	1	5.15	.21

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 3 subgrupos encontrados:

- 1) Os professores com orientação ou concepção no **Processo Planificação** do tipo **Positivista** ou **Ecléctica** não se diferenciam, planificando, preferencialmente, as suas acções anuais, no início do ano, as de módulo, por período, e as de aula aos fins de semana (T3a), adoptando os tipos anual (longo prazo) e unidade (médio prazo) escritos e as de aula escritos e mental (T1b), ou, apenas, escritos (T2b), sendo articulados e derivados. Planificam ou preparam, preferencialmente, em grupo e individualmente, fazendo (T1) ou não (T2) alterações aos programas e/ou orientações curriculares. Constitui, genericamente, um subgrupo com preocupações centradas no(s) aluno(s) e/ou ano de escolaridade (TC), na própria interacção (TD) e em vários outros factores (TF), sendo as suas ansiedades focalizadas quer em si mesmo (TB), quer causadas por factores externos (TE) ou por vários factores (TF);
- 2) O professor com orientação no **Processo Planificação** do tipo **Construtivista** funciona como um subgrupo distinto, diferenciando-se, basicamente, pelo facto de, preferencialmente, planificar as suas acções anuais no início do ano, as de módulo por período, e as de aula no dia de folga ou dia livre (T2a) ou de véspera (T1a), adoptando o tipo anual (longo prazo) e unidade (médio prazo) escritos e as de aula mental, de forma articulada e derivada (T3b). Planifica de forma muito variada, mista ou geral (T6), não adoptando modalidades específicas do tipo grupal ou individual, com ou sem alterações ao programa e/ou orientações curriculares. As suas preocupações centram-se, fundamentalmente, na tarefa de preparação (TA), estando as suas ansiedades focalizadas, igualmente, na própria tarefa de planificação (TA);
- 3) Por último, o subgrupo dos professores que refere perfilhar uma orientação, neste processo, do tipo **Racionalista** pode ser considerado um subgrupo distinto dos

anteriores, embora sem especificidades nas dimensões analisadas, excepto no tipo de orientação e na forma de planificar – no como planifica – referindo que o faz individualmente, com alterações ao programa e orientações curriculares (T4), verificando-se uma grande heterogeneidade de respostas nas restantes questões abordadas.

2. A nível do Processo Interação:

Associação entre Orientação no processo Interação, 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 Interação, 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*, 4 subgrupos distintos e diferenciáveis:

Resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .4421
Dimensão 2	Eigenvalue .4091

* Processo Interação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	9	-.55	.54
Positivista	16	.59	-.28
Construtivista	1	1.12	.35
Ecléctica	3	-1.84	-.24
Neutra	0	.00	.00

* Tempo ocupado em cada fase da aula:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
T2c	2	-1.03	-.05
T3c	21	.35	.20
T4c	2	.30	-2.99
T5c	4	-1.47	.44

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

* Capacidade de Comunicação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TB	14	.01	-.36
TC	7	-.98	.52
TF	8	.84	.17
TG	0	.00	.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	9	.27	-.14
TC	14	.42	.36
TF	5	-1.60	.22
TG	0	.00	.00
Não responde	1	-.27	-4.83

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 Interação:**

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TB	16	-.11	-.27
TC	11	.02	.40
TF	2	.78	-.04
TG	0	.00	.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

*** Estratégias para lidar com a Indisciplina:**

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TB	1	1.12	.35
TC	16	.54	.19
TE	0	.00	.00
TF	2	.57	-.38
TG	10	-1.09	-.26

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 Interação:**

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TA	0	.00	.00
TB	15	-.12	.31
TC	3	1.16	.34
TE	1	-2.04	-.37
TF	4	.01	-.04
TG	1	-.27	-4.83

TA- respostas centradas na tarefa

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

Leitura dos resultados nos 4 subgrupos encontrados:

- 1) Os professores que referem uma **Interação** do tipo **Positivista** são indivíduos cujas ansiedades lhes advêm, fundamentalmente, de vários factores – mistas (TF). São professores que manifestam ter capacidades de comunicação e de controlo, centrando essas capacidades em si mesmos (TB), cuja expressividade lhes advêm de vários factores (TF), revelando, em caso de indisciplina, respostas mistas, envolvendo inúmeros factores (TF). Quanto à dimensão tempo ocupado em cada fase de aula referem que o tempo é variável, mas mais tempo na aplicação dos conteúdos (T4c);
- 2) Quanto ao subgrupo que opta por uma orientação, a nível do processo **Interação**, do tipo **Construtivista**, constituído por um elemento apenas, a ansiedade advém-lhe do(s) aluno(s) e/ou ano de escolaridade (TC). A sua capacidade de expressão advém-lhe do *feedback* dado pelos alunos (TC), a capacidade de comunicação revelada envolve vários factores (respostas mistas) (TF), a capacidade de controlo revela-se, igualmente, pelo *feedback* dos alunos (TC), revelando, em caso de indisciplina, respostas centradas em si mesmos (TB) e/ou nos alunos (TC). Tendencialmente, tem um tempo fixo de ocupação em cada fase de aula, embora mais tempo na apresentação e aplicação dos conteúdos (T3c);
- 3) Os professores que optam por uma orientação, na **Interação**, do tipo **Racionalista** revelam uma ansiedade centrada, fundamentalmente, em si mesmos (TB), uma capacidade de comunicação que lhes advêm do *feedback* dos alunos (TC), uma capacidade de controlo que lhes advêm e envolve vários factores (TF), não se diferenciando dos outros subgrupos quando é abordada a questão da indisciplina. É um subgrupo que refere um tempo variável de ocupação em cada fase da aula, embora mais tempo na apresentação e na aplicação dos conteúdos (T5c);

- 4) Por último, os professores que manifestam perfilhar uma **Interacção** do tipo **Ecléctica** revelam uma ansiedade que lhes advém, fundamentalmente, de factores externos ao próprio processo (TE), dando, igualmente, muitas respostas vagas (TG), revelando uma capacidade de expressão que resulta de si mesmo (respostas centradas no próprio professor) (TB). Em caso de indisciplina, dão respostas vagas (TG), não se distinguindo dos outros subgrupos quanto às capacidades de comunicação e de controlo. Relativamente ao tempo ocupado em cada fase da aula, referem um tempo fixo, embora mais tempo ocupado na aplicação dos conteúdos (T2c).

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, 4 subgrupos:

Resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .5933
Dimensão 2	Eigenvalue .5162

*** Processo Avaliação dos alunos:**

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	4	.46	.17
Positivista	14	.74	-.28
Construtivista	3	-.15	2.13
Ecléctica	8	-1.47	-.39
Neutra	0	.00	.00

*** Registo (ou não) das avaliações dos alunos:**

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Ta	0	.00	.00
Tb	14	-.33	.74
Tc	15	.30	-.69

Ta - não se regista por escrito nenhum parâmetro

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	0	.00	.00
TB	19	.21	.43
TC	3	-2.03	-.23
TD	0	.00	.00
TE	0	.00	.00

TF	5	1.02	-.72
TG	2	-1.50	-1.97

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 4 subgrupos encontrados:

- 1) Os professores cujo processo **Avaliação dos alunos** se focaliza numa orientação do tipo **Positivista** registam as suas avaliações, embora só alguns aspectos por escrito (Tc), revelando o seu mal-estar através de respostas mistas que envolvem vários factores (TF);
- 2) Os professores de orientação do tipo **Racionalista** no processo **Avaliação dos alunos** não se diferenciam quanto à dimensão registo, referindo o mal-estar centrado em si mesmos (TB);
- 3) Os de orientação do tipo **Construtivista** referem registar todos os aspectos da avaliação por escrito (Tb), não se diferenciando dos outros subgrupos, quanto à dimensão mal-estar vivenciado neste processo;
- 4) Por último, os professores de orientação tipo **Ecléctica** no processo **Avaliação dos alunos**, preferencialmente, revelam os seus sentimentos de mal-estar advindos dos alunos (Tc), não se diferenciando dos outros professores quanto à dimensão registo ou não dos dados da própria avaliação.

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 analisarmos, a este nível de associação, 5 subgrupos diferenciados:

Resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .6858
Dimensão 2	Eigenvalue .4352

* Processo Auto-Avaliação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	1	4.34	.82
Positivista	1	-.40	-1.87
Construtivista	8	-.29	-.75
Ecléctica	2	.12	-.52
Neutra	17	-.11	.47

* Estratégias de Auto-Avaliação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
T1.1	0	.00	.00
T2.1	0	.00	.00
T3.1	12	-.01	-.84
T4.1	2	1.06	.14
T5.1	0	.00	.00
T6.1	14	-.45	.64
Não responde	1	4.34	.82

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	13	-.35	-.11
T2d	7	-.20	-.75
T3d	1	.53	-1.11
T4d	4	-.54	1.78
T5d	1	.04	-.07
Não responde	3	2.51	.23

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	21	-0.35	-0.02
Com dificuldades ²	-0.48	1.02	
Não responde	6	1.38	-0.27

*** Sentimentos no processo Auto-Avaliação:**

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TA	11	-0.34	.51
TB	7	.03	-.66
TC	1	-.60	2.44
TD	0	.00	.00
TE	0	.00	.00
TF	0	.00	.00
TG	3	2.31	.19
Não responde	7	-.41	-.58

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 5 subgrupos encontrados:

- 1) Os professores que se **Auto-Avaliam** de forma **Construtivista** utilizam, preferencialmente, a estratégia mental/individual de auto-avaliação (T3.1), de forma constante (T1d) ou intermitentemente (T2d), não revelando qualquer tipo de dificuldade neste processo, preferindo não responder aquando dos sentimentos no processo auto-reflexão;
- 2) Os professores que se revelam do tipo **Eclético** neste processo não se diferenciam dos outros quanto às estratégias utilizadas, dando, fundamentalmente, respostas vagas no que toca ao quando (tempo de auto-reflexão) e grau de estabilidade (T5d). Quanto aos sentimentos, as suas respostas centram-se, basicamente, em si mesmos (TB);
- 3) O professor que se revela do tipo **Racionalista** no processo **Auto-Avaliação** distingue-se, fundamentalmente, por não responder a algumas dimensões em apreço, e pelo facto de, relativamente aos sentimentos em torno do processo, dar, tendencialmente, respostas vagas (TG), adoptando, preferencialmente, estratégias do tipo grupo de discussão (T4.1);
- 4) Os de orientação do tipo **Neutra** referem ter dificuldades neste processo (auto-reflexão), com sentimentos revelados a partir de respostas centradas na própria tarefa (TA) e no(s) aluno(s) e/ou ano de escolaridade (TC). Adoptam estratégias mistas

(individuais e de grupo, quer escritas, quer mentais) (T6.1), referindo que se auto-avaliam, apenas, em situações muito específicas (T4d);

- 5) Finalmente, o subgrupo dos professores que refere uma orientação do tipo **Positivista** neste processo **Auto-Avaliação**, constituído, igualmente, apenas, por um elemento, somente se diferencia dos outros professores de Matemática nesta particularidade e em mais nenhuma outra

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).

De facto, dado os professores de Matemática se manifestarem como os menos criativos, como os mais do tipo comportamentalista, e isto independentemente do ciclo de leccionação (cf. Figueira, 2001), é possível pensar na *tradição da sua formação, na cristalização da ideia que a Matemática não é “para brincar”, não “dá para criar”. “É aquilo e aquilo mesmo”. Não permite discussões, na mistificação e mitificação da dificuldade científica dos seus conteúdos, na herança da própria assunção dessa dificuldade, na dificuldade manifesta dos professores em implementar “novas” metodologias, atribuídas a falta de tempo para cumprimento dos programas, turmas com um número inoperacional de alunos, a não aderência dos alunos a trabalhos extra-escola, “a disciplina carece de alicerces firmes”, por isso “há que ser muito exigentes”, “a Matemática não permite flexibilizações”, “é cumulativa”, “não recorrente”, o tipo de conteúdos a aprender*

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 “experenciar”, 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 “experencialmente”, 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 mathematic teachers.

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

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

.....

.....

