

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

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 português.

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).

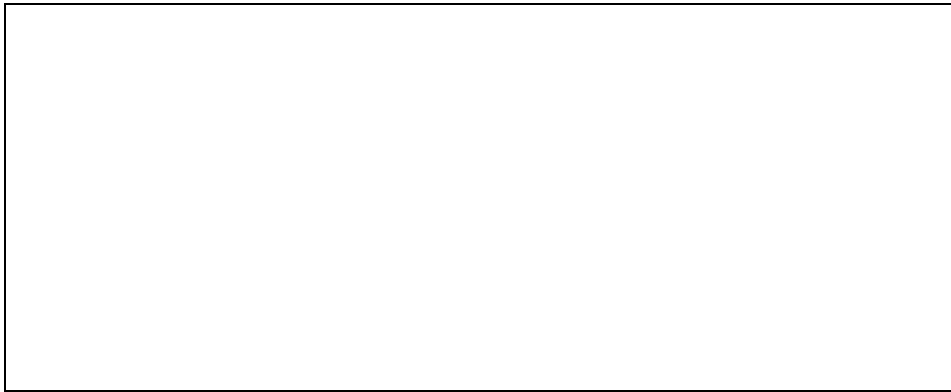
De facto, a principal questão a ser tratada, no referido trabalho (cf. Figueira, 2001), foi, *grosso modo*, a análise dos discursos psicoeducativos dos professores em torno das suas vivências metodológicas. O estudo, no sentido da caracterização, reflexão e análise dos recursos e tendências metodológicas 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.

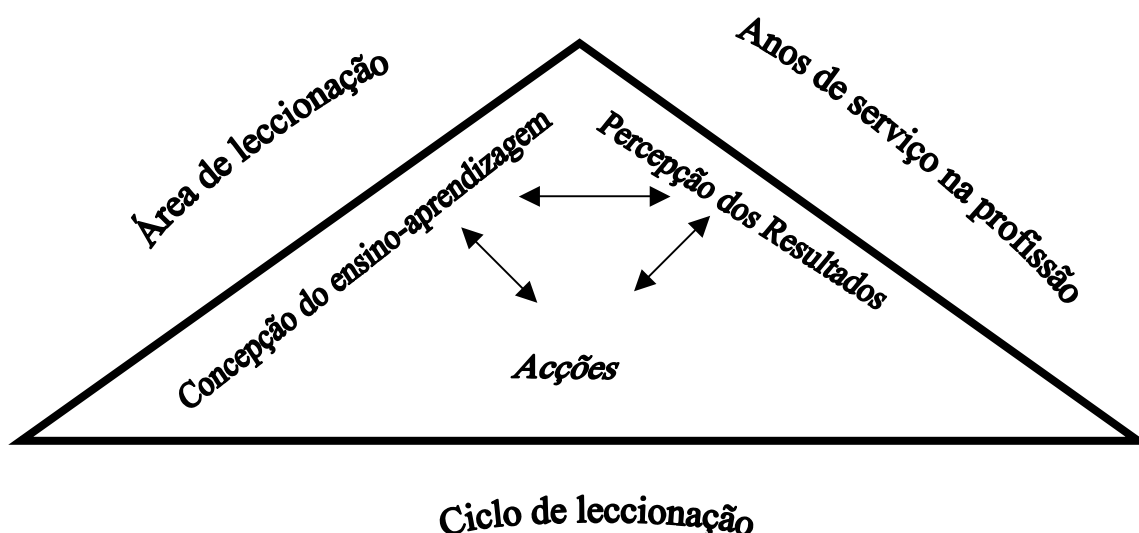
Deste modo, podemos, mesmo, afirmar que o referido estudo (cf. Figueira, 2001) segue a linha de trabalhos sobre os pensamentos e juízos pedagógicos dos professores, as suas decisões e comportamentos (cf. Shavelson & Stern, 1981).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quadro 1: Critérios de categorização

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

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

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

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

⁶ Aplicados às questões que remetem para as percepções.

Quadro 2: Dimensões, suas operacionalizações e níveis das respostas

Dimensão	Operacionalização	Nível
Concepção do processo Ensino-Aprendizagem	Ensinar	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Professor Competente	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Satisfação nas Actividades de Ensino	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Ensino Eficaz	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Professor com bom Desempenho	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Melhor Método de Ensino	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Aprendizagem	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Papel do Professor	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Papel do Aluno	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	Dificuldades sentidas na Actividade Docente	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
Eu ...		4 níveis [Actividade Professor Positiva, Actividade Professor Negativa, Actividade preenchimento Questionário Positiva, Actividade preenchimento Questionário Negativa]
Comportamentos/acções (<i>modus faciendi</i>) Planificação	realização, ou não, de planificação	2 níveis [Não; Sim]
	justificações da preparação (factores determinantes)	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	planificação em função	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	conteúdos da planificação (estrutura e ordenação)	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	quando se prepara	4 níveis [T1a; T2a; T3a; T4a]
	tempo dedicado à tarefa	descritivo
	tipos de planificação	4 níveis [T1b; T2b; T3b; T4b]
	(in)Existência de Planos Alternativos	2 níveis [Sim; Não]
	formas de planificação (individual vs. grupo) e (in)alterações ao programa	6 níveis [T1; T2; T3; T4; T5; T6]
	tipos e conteúdos das alterações	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	fontes de informação (recursos informativos)	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	critérios de escolha dos métodos de ensino	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	critérios de escolha dos recursos materiais	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
	dificuldades sentidas na preparação	2 níveis [Com dificuldades; Sem dificuldades]
	justificações para a ausência de dificuldades	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;
vantagens da preparação	5 níveis [Racionalista; Construtivista; Eclética; Neutra] Positivista;	
percepções em torno das planificações	a preparação causa-me (muita, pouca, nenhuma) preocupação. Porque (...)	7 níveis [TA; TB; TC; TD; TE; TF; TG]
	sinto ansiedade quando planifico as aulas (muita, pouca, nenhuma). Porque (...) Quando (...), e isso causa-me (muito, pouco, nenhum) mal-estar	7 níveis [TA; TB; TC; TD; TE; TF; TG]
	[(...) mal-estar] Manifestando-se através de ...	descritivo
Fase Interactiva Interacção	(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	1	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)		3º Ciclo	Masculino (N=7)		T	
		Secundário	Secundário		Secundário	Secundário		
Estagiário		3	3	0	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								
	3º Ciclo	Feminino (N=24)		3º Ciclo	Masculino (N=6)		T	
		Secundário	Secundário		Secundário	Secundário		
Estagiário		2	1	1	1	0		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. 453-530), apresentaremos, apenas, os resultados mais salientes e tendenciais, tendo em conta a moda, em função das variáveis em apreço (cf. Quadro 4).

Assim, é possível vermos (cf. Quadro 4) que, para a sub-amostra, na sua totalidade, a orientação metodológica preferencial da dimensão Conceção do Processo Ensino-Aprendizagem é do tipo Racionalista/Construtivista; a orientação do processo Planificação é do tipo Construtivista; as interações são, tendencialmente, do tipo Eclética; o processo Avaliação dos alunos prima por uma orientação do tipo Positivista, tal como acontece com o processo Recuperação/Remediação das dificuldades dos alunos; e os processos Auto-Avaliação e Percepção dos Resultados orientam-se de forma Neutra.

Quadro 4: Quadro Síntese⁷ dos *Professores de Português*

	Sexo		Ciclo	
	Feminino	Masculino	3ºCiclo	Secundário
Concep. do p. E-Ap.	Posit./Const.	Racionalista	Construtivista	Racionalista
P. Preparação	Construtivista	Racional./Construt.	Construtivista	Construtivista
P. Interação	Eclética	Positivista	Construtivista	Eclética
P. Avaliação Alunos	Positivista	Positivista	Positivista	Positivista
P. Recuperação	Positivista	Positivista	Posit./Construt.	Positivista
P. Auto-Avaliação	Neutra	Eclética	Neutra	Construtivista
Percep. dos Result.	Neutra	Positivista	Neutra	Neutra

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

	Fase de Carreira - 3º Ciclo			
	Estagiário	Início	Meio	Final
Concep. do p. E-Ap.	Eclética	Positivista	Construtivista	Racionalista
P. Preparação	Construtivista	Construtivista	Const./Eclética	Construtivista
P. Interação	Construtivista	Rac./Eclética	Posit./Const.	Eclética
P. Avaliação Alunos	Positivista	Rac./Posit.	Positivista	Construtivista
P. Recuperação	Positivista	Posit./Neutra	Const./Eclética	Construtivista
P. Auto-Avaliação	Neutra	Posit./Neutra	Neutra	Eclética
Percep. dos Result.	Rac./Posit./Neutra	Neutra	Neutra	Positivista

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

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

Deste modo,

1) Quanto à Concepção do processo Ensino-Aprendizagem

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

⁷ Tendo como critério a moda, ou seja, a orientação mais frequente.

Exemplos:

Racionalista (Tradicional)	«Transmitir saberes, de forma cativante, motivadora» «Sabe para si e sabe transmitir aos outros o que sabe. Sabe muito» «Consegue ensinar sem dificuldades e consegue que os alunos tenham boas notas, especialmente nos exames nacionais» «Motiva e interessa os alunos. Prepara os alunos para o futuro mundo do trabalho» «Motivar os alunos de forma que eles gostem de ler e de escrever» «Expositivo, por parte do professor. Expositivo, lido ou de memória» «Aplicação, empenho, vontade, interesse, esforço» «Motivar os alunos e transmitir-lhes o gosto pelo saber. Estar disponível. Gostar do que faz» «Aprender e respeitar os outros» «Cumprir os longos programas»
Positivista (Comportamental)	«Transmitir conteúdos, tendo em conta as características particulares de cada aluno» «Planifica coerentemente as aulas, adaptando estratégias e materiais, de acordo com as suas turmas, de modo a que os alunos atinjam os objectivos pretendidos» «Sente-se gratificado com as suas tarefas. Gosta de ensinar e vê resultados positivos nos alunos» «Conduz a uma boa aprendizagem» «Se preocupa com a aprendizagem dos alunos» «Consegue conciliar conteúdos/turma» «Desenvolvimento de aptidões» «Ensinar e respeitar os alunos» «Aprender. Esforçar-se, estar com atenção, concentrado e estudo individual» «Aproximar o ensino a cada aluno»
Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)	«Conduzir ao gosto pela aprendizagem, pelo saber» «Ensina a aprender e aprende a ensinar» «Sentir que os alunos aproveitam das actividades. Sente que contribui para desenvolver a responsabilidade e a cidadania» «Consegue conciliar desenvolvimento científico e pessoal» «Implementa boa dinâmica, promove actividades educativas divertidas e interessantes» «Coloca o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem» «Aquisição de saber. Partilha de saberes» «Criar condições para que o ensino-aprendizagem se realize. (...) Ouvir e ser ouvido» «Aprender a estudar» «Pouco tempo para preparar as aulas e os materiais»
Ecléctica	«Enriquecer os alunos em termos cognitivos e pessoais» «Se empenha nas tarefas» «Consegue motivar os alunos, de modo que aprendam e tenham resultados positivos» «Conhecimento» «Orientar, explicar, ensinar» «Estudar, estar com atenção. Cumprir as propostas de remediação. Sacrifício e grande vontade de aprender» «Horários incompatíveis com o dia-a-dia. Programas extensos. Turmas grandes»
Neutra	«Ensina» «Consegue ensinar» «Passou de uma geração a outra» «Vê o seu trabalho reconhecido» «Alia a intuição ao conhecimento dos alunos» «Caminho aberto» «Tantas mudanças e tantas exigências burocráticas»

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:	
Racionalista (Tradicional)	«Por obrigação, mas com autonomia. Fazemos pontos de situação» «Faço em função das matérias» «Desmontamos o programa: objectivos, conteúdos, número de aulas, estratégias, avaliação, actividades, materiais (...) Nas de aula, faço o desenvolvimento dos tópicos em sumários. Apenas, informação a dar aos alunos» «Os manuais e os livros» «Em função da minha experiência» «O que acho mais conveniente» «No estabelecimento de prioridades - dilema da escolha. Falta de tempo para dar os programas» «São muitos anos de experiência. [é uma corrida contra o tempo]» «Já fica trabalho feito para outros anos. Auxilia na rotinização»
Positivista (Comportamental)	«Por obrigatoriedade, mas, também, para orientação. (...) também, por segurança. (...) preocupo-me com a gestão do tempo» «Dos alunos, seu ritmo de aprendizagem, embora a planificação da 1ª unidade seja feita no escuro» «Todas têm a mesma estrutura. Na anual, primeiro os objectivos, depois conteúdos, actividades, estratégias, material, tempo e avaliação. Por unidade, coloco tudo, mas mais especificado. Nas de aula, tudo, ainda, muito mais específico» «(...) alterações na sequência dos conteúdos» «Os professores ligam pouco ao programa. Recorremos à planificação anual do grupo e ao livro recomendado e programa (...)» «Em função do nível das turmas» «Em função dos objectivos estabelecidos, sua adequação» «Adequar os materiais aos conteúdos e à turma»
Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)	«A anual e as de aula faço para minha orientação. As de unidade são proformas» «Em função das turmas: "todo o ano é um novo ano". Faço, sempre, alterações à turma. Nunca repito nada» «Depende dos conteúdos e das turmas, mas, preparo os conteúdos, o material, os recursos, as actividades, o tipo de avaliação. Fundamentalmente os materiais, a sua selecção. (...) Os objectivos de toda a ordem estão, sempre, presentes (...)» «Há autonomia para a escolha das metodologias (...)» «O manual adoptado segue, e muito bem, o programa. Seguimos a ordem do livro, integralmente. (...) Acrescentamos muito material ao livro» «Que sejam aliciantes para os alunos e motivadores. [todos são bons ou maus, depende do modo de utilização]» «Orientadores de estudo dos alunos» «A gestão de tempo de aula. Encontrar estratégias motivadoras, lúdicas para determinados conteúdos. É uma tarefa morosa» «[sem dificuldades]. Algum receio quando penso experimentar uma nova estratégia. Quando não aprecio um autor, ou obra, sinto receio na forma de a explorar» «É importante planificar, discutir em grupo»
Ecléctica	«Em função dos alunos» «Primeiro, em função de mim, do meu à vontade. Depois, em função dos alunos e dos conteúdos. (...) Utilizamos todas as metodologias sugeridas nos programas»
Neutra	«Por necessidade» «Que facilitem e proporcionem aprendizagem» «A sua qualidade. O livro/manual é por consenso» «É uma actividade morosa. Tenho receio da escolha não ser acertada» «(...) Não sou muito organizada» «Entendo-me assim»

Quanto às restantes questões que não apelam para respostas de cariz ideológico, podemos constatar que, regra geral, os professores referem que planificam todas as suas acções (Sim=29; Não=1), todos referindo a realização de planos alternativos (Sim=30).

Quanto ao tipo de planificações, podemos dizer que são, na sua maioria (N=15; 50%), 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. São seguidos, *ex-quo* (N=7; 23.3%), por planificações anuais (a longo prazo) e de unidade (médio prazo) realizadas por escrito e as de aula de forma escrita, ou anuais (a longo prazo) e de unidade (médio prazo) realizadas por escrito e as de aula de forma mental, sendo, em qualquer dos casos, planos articulados e derivados, registando-se, apenas, um caso em que o tipo escolhido se restringe a planos de aula, de forma mental.

Os professores desta área disciplinar referem planificar, preferencialmente (N=17), em grupo e individualmente, sem alterações aos programas e/ou orientações curriculares do

Ministério da Educação, muito embora, 8 professores refiram que mesmo planificando em grupo e individualmente, muitas vezes optam por fazer alterações na ordem dos conteúdos a veicular. Dos 5 elementos restantes, 3 dão respostas mistas, 1 refere que somente planifica de forma individual com alterações, e outro que, apenas, o faz em grupo seguindo em absoluto as orientações ministeriais.

Relativamente à questão do quando se preparam as acções e o tempo dedicado à preparação das actividades, maioritariamente, e em igual percentagem (N=10), ou 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), ou de véspera (T1a), seguido (N=7) de anuais, no início do ano, as de unidade, por período e as de aula no dia de folga ou dia livre. Por fim, 3 professores respondem que o fazem de forma muito variável.

Maioritariamente (N=21), estes professores referem não ter dificuldades nesta tarefa. É uma amostra que revela preocupações neste processo, centrando, preferencialmente (N=14), as suas respostas na sua própria pessoa, seguidas por respostas centradas em factores externos (N=6) e por respostas centradas na própria tarefa de preparação (N=5). Dos restantes, 2 dão respostas centradas nos alunos ou ano de escolaridade, 2 centram-se na interacção e 1 dá resposta vaga.

As suas ansiedades, em torno do processo preparação, focalizam-se, de forma distribuída, por todas as possíveis fontes geradoras de *stress*. Assim, 6 professores centram as suas respostas em si mesmos, 4 centram as respostas na própria tarefa de planificação, 4 na interacção, e 4 nos factores externos, e, ainda, 4 dão respostas vagas ou gerais, 3 dão respostas mistas e 3 não respondem, e, por fim, 2 professores atribuem aos alunos ou à exigência do ano de escolaridade a causa das suas ansiedades.

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: «Tarefa exigente e muito importante» «A planificação é, apenas, um meio de orientação. Um suporte»
Professor (TB)	Na Planificação: «Devido à minha experiência» «Tinha, no início, muitas dúvidas e incertezas. Agora, só quando não tenho muito tempo»
Aluno(s) / Ano de Escolaridade (TC)	Na Planificação: «Procuro que vá ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos» «Tento planificar de acordo com o material que tenho (...) Por vezes, quando os alunos tendem a rejeitar tal conteúdo»

Interacção (TD)	Na Planificação: «É um elemento fundamental no êxito da aula» «Tenho, sempre, algum receio de que a aula não corra bem»
Factores Externos (TE)	Na Planificação: «É sempre uma responsabilidade ter que cumprir o programa» «Especialmente nas aulas assistidas»
Misto (TF)	Na Planificação: «Os alunos podem não achar interessante o que planifiquei. (...) Por vezes, aulas observadas e de regência»
Geral, Vago (TG)	Na Planificação: «(...) Não» «(...) Muitos materiais já estão preparados»

Critérios de Afirmação/Negação

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

Exemplos:	
Não (Ta)	Planificação: «Não sinto necessidade. Não preciso. Não tenho "pachorra". Já sei a lição de cor» «Não faço planos alternativos. Planifico é muitas actividades para uma aula»
Sim (Tb)	Planificação: «Escrito é desnecessário. Só mentalmente»
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	<table border="1"> <tr> <td>Grupo e individual (com alterações) - T1</td> <td>As de grupo são proformas. Depois, tenho as individuais»</td> </tr> <tr> <td>Grupo e individual (sem alterações) - T2</td> <td>«As de grupo são segundo as orientações do Ministério e, depois, faço as de aula individualmente»</td> </tr> <tr> <td>Individual (sem alterações) - T3</td> <td>-----</td> </tr> <tr> <td>Individual (com alterações) - T4</td> <td>«Individualmente. Basicamente sozinho. São muito pessoais (...) Faço alterações (...)»</td> </tr> <tr> <td>Grupo (sem alterações) - T5</td> <td>«Temos reuniões de grupo, com o delegado de grupo, para delinear, fazer pontos de situação. Não fazemos alterações»</td> </tr> <tr> <td>Outro tipo de respostas (respostas mistas, gerais) - T6</td> <td>«São de grupo a anual e as de período. Individuais, as de aula»</td> </tr> </table>	Grupo e individual (com alterações) - T1	As de grupo são proformas. Depois, tenho as individuais»	Grupo e individual (sem alterações) - T2	«As de grupo são segundo as orientações do Ministério e, depois, faço as de aula individualmente»	Individual (sem alterações) - T3	-----	Individual (com alterações) - T4	«Individualmente. Basicamente sozinho. São muito pessoais (...) Faço alterações (...)»	Grupo (sem alterações) - T5	«Temos reuniões de grupo, com o delegado de grupo, para delinear, fazer pontos de situação. Não fazemos alterações»	Outro tipo de respostas (respostas mistas, gerais) - T6	«São de grupo a anual e as de período. Individuais, as de aula»
Grupo e individual (com alterações) - T1	As de grupo são proformas. Depois, tenho as individuais»												
Grupo e individual (sem alterações) - T2	«As de grupo são segundo as orientações do Ministério e, depois, faço as de aula individualmente»												
Individual (sem alterações) - T3	-----												
Individual (com alterações) - T4	«Individualmente. Basicamente sozinho. São muito pessoais (...) Faço alterações (...)»												
Grupo (sem alterações) - T5	«Temos reuniões de grupo, com o delegado de grupo, para delinear, fazer pontos de situação. Não fazemos alterações»												
Outro tipo de respostas (respostas mistas, gerais) - T6	«São de grupo a anual e as de período. Individuais, as de aula»												

Critérios Temporais

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

Exemplos:

Planificação	Anual, módulo e aula (véspera) - T1a	«No início do ano, por período, de véspera, vejo, rectifico e elaboro um esquema mental (levo para a sala o plano escrito). Isto, sempre.»
	Anual, módulo e aula (dia livre) - T2a	«A anual é no princípio do ano. As de unidade são por período lectivo, mas nem sempre. Depois, um dia por semana, às 4 ^{as} feiras, meu dia livre, procuro e selecciono material, actividades para as minhas aulas»
	Anual, módulo e aula (fim semana) - T3a	«Sempre. No início do ano (...) Ao fim de semana (...) Também de véspera, revejo tudo, até entrar para a sala (revejo mentalmente) (...)»
	Outro tipo de resposta (variável) - T4a	«Fui organizando. Vou organizando. Muito ao fim de semana. Demora-me algum tempo»
	Anual e unidade (escritos) e aula (escrito e mental) – derivados - T1b	«A anual e as de unidade são escritas, de forma esquemática. As de aula são anotações, no livro, por tópicos, pontos-chave. De resto, é mais mental. (...) São desdobramentos»
	Anual e unidade (escritos) e aula (escrito) – derivados - T2b	«A de longo prazo é por escrito. As de unidade, também, por escrito. Vou anotando sempre que me ocorre. No caderno, organizado por temas, conteúdos» 8 ^a
	Anual e unidade (escritos) e aula (mental) – articulados - T3b	«São muito minuciosos, principalmente a anual, a longo prazo. São, também, por escrito» 6 ^a
	Aula (mental) -T4b	«Tudo na cabeça. Não escrevo. Fico com uma ideia do que quero fazer. Apenas anoto na margem dos textos/materiais e, por vezes, registo/anoto aonde fiquei (...)»

3) Quanto ao processo Interação

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

Exemplos:	
Racionalista (Tradicional)	<p>«Tento. Não há alterações. Há continuidade»</p> <p>«Não dou tudo o que tinha preparado»</p> <p>«É o sumário, a exposição, a leitura de textos e a exploração dos textos, de forma escrita e oralmente (...)»</p> <p>«Debito, de memória, ou leio a informação. Faço perguntas e eles respondem. (...) São aulas expositivas e interrogativas: exponho, pergunto e aguardo respostas ou questões (dúvidas) [as "novas metodologias" servem para ocupar os tempos livres. Dou aulas à minha maneira: expositivas e questionamento]»</p> <p>«Depende do contexto, da hora. Todos os métodos se podem adaptar aos conteúdos e aos alunos. Depende do professor. Eles são meros instrumentos»</p> <p>«Depende da vontade do professor (...)»</p> <p>«Não tenho grandes dificuldades (...) Apenas, quando os alunos não sabem ler ou escrever. Não tenho formação para iniciados. (...)»</p> <p>«(...) Podem não render, mas aplicam-se. Há disciplina e controlo da minha parte»</p>

(cont.)

<p>Positivista (Comportamental)</p>	<p>«Tento. Em caso de dúvidas dos alunos, prolongo na próxima aula. Dou continuidade» «Por princípio sem alterações. Por vezes, altero ligeiramente a forma de propor os conteúdos» «Primeiro recapitulo (eu ou um aluno). Há um diálogo vertical (5 minutos). Depois, o sumário, em que um aluno vai ao quadro. Depois, a aula propriamente dita: texto, primeiro eu leio (pode ser ilustrado com acetatos), depois, leituras parcelares (diálogo vertical). Análise do texto, introdução de novos conteúdos gramaticais. Ficha de trabalho (trabalhos de grupo). Recomendações de tpc. (Sempre). (...) Não faço síntese, mas, estou sempre a recapitular» «(...) Varia em função das matérias» «Depende dos conteúdos (...)» «É em função dos conteúdos» «Sinto muito prazer a dar aulas. Mas, sinto dificuldades por ter alunos de níveis linguísticos, com códigos linguísticos muito diferentes» «Não tenho dificuldades, mas saio das aulas completamente esgotada, pois, os alunos são muito agitados, desinteressados e dispersos. Há alunos com dificuldades na leitura e de expressão. Não me sinto satisfeita com os resultados. Eles não fazem esforço para aprender. Gostam das actividades pelas actividades. Acham tudo uma "seca". Os alunos passam muito tempo na escola, mas não convivem entre si. (...) Tenho óptima relação com os alunos»</p>
<p>Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)</p>	<p>«Basta-me uma questão ou dúvida pertinente de um aluno» «(...) Na sua ordem ou sequência. (...)» «É um esquema muito simples: Sumário da aula anterior (ditado e escrito), o que implica a síntese da aula anterior e introdução, apresentação - abordagem ao autor e à obra. Visionamento de um filme ou de um vídeo. Debate, análise do texto (identificação das características, a partir de perguntas e respostas), orientação para trabalho de grupo (...). A contextualização pode ser feita quer através do visionamento de um filme, quer a partir de um estudo de pesquisa, quer por exposição do professor» «Depende das matérias e do funcionamento das turmas» «Há métodos que ainda não experimentei (...). Mas, já preparamos entrevistas, elaboração de textos, criação de contos, inventamos notícias, fazemos jornal da escola, painéis (...)» «Actividades motivadoras e criativas, em função dos conteúdos (...) Tudo isto explorado e relacionado com os conteúdos» «Depende dos conteúdos, dos alunos, do próprio método e porque acho que devo variar, pois sou basicamente educadora (...)» «(...) Gestão dos trabalhos de grupo» «Não tenho dificuldades na interacção, mas sinto alguma dificuldade em trabalhar em grupo com os alunos, pela divisão de tarefas e cumprimento de regras»</p>
<p>Ecléctica</p>	<p>«(...) Posso alterar é a estratégia. Posso cortar um ou outro conteúdo (...)»</p>
<p>Neutra</p>	<p>«Não há constrangimento de cumprimento do programa. Devemos registar o que não é dado. (...) Nem sempre cumpro o plano. Continuo na próxima aula (...)» «Não tenho dificuldades, mas não gosto de dar gramática. Entusiasmo-me. Sinto prazer»</p>

No que concerne às restantes questões que não apelam para critérios ideológicos, regra geral, relativamente ao tempo ocupado pelos professores em cada fase da aula, os professores (N=17) referem optar por um tempo fixo, embora mais tempo na apresentação e aplicação dos conteúdos programáticos (T3c). Todavia, 4 professores referem optar por tempo variável, embora mais tempo na apresentação e aplicação dos conteúdos (T5c), 3 referem tempo fixo, mas mais tempo na aplicação dos conteúdos (T2c), 1 refere tempo variável, mas mais tempo na aplicação (T4c) e, por fim, 5 dão outro tipo de resposta, ou seja, tempo muito variável (T6c), dependente de inúmeros factores.

A quase totalidade dos professores de Português (N=22) refere não sentir dificuldades na interacção com os alunos. Mas, quando surgem situações de indisciplina, a maioria (N=20) aponta como foco preferencial o(s) aluno(s), sendo, apenas, 1 que se auto-responsabiliza. Os restantes ou dão respostas vagas (N=2), ou respostas mistas (N=4), ou, ainda, atribuem a indisciplina a factores externos (N=3).

Quanto às capacidades de expressão, as suas respostas situam-se, preferencialmente (N=18), no pólo professor, e, em seguida (N=9), pelo *feedback* do(s) aluno(s), sendo este cenário muito semelhante no que se refere à capacidade de comunicação [N=11, respostas centradas no próprio professor; N=8, respostas centradas nos alunos], muito embora a este nível se registre um

número significativo de elementos que dá respostas mistas (N=7) e vagas (N=3). Do mesmo modo, a manifestação e clarificação das situações ansiógenas focalizam-se, preferencialmente, no pólo do professor (N=20), seguidas por centrações em factores externos (N=5), ou respostas mistas (N=4).

Finalmente, a capacidade de controlo é percebida, tendencialmente (N=10), por factores relacionados com o próprio docente, seguidos pelo *feedback* do(s) aluno(s) (N=9) e por factores mistos (N=7), fundamentalmente.

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: «Sinto-me à vontade» «Natural (...) Sou claro, explícito» «Tento colocar-me no lugar deles» «Tenho dúvidas de estar a ser honesta, equilibrada (...) Por vezes, nas avaliações periódicas e finais (...) Alguma insegurança» «Paro de falar e espero que a calma se estabeleça»
Aluno(s) / Ano de Escolaridade (TC)	Na Interação: «Quando se "revoltam" demais com os conteúdos» «Levo-os à auto-análise» «Perguntam com à vontade» «Os alunos aderem à minha maneira de ser e de ensinar» «Estão com atenção, sossegados, participativos. (...) Por vezes, há dias em que estão mais turbulentos. (...) Maior barulho, agitação, que não permite tanto rendimento» «Indisciplina: converso com eles pacientemente, impondo-me com firmeza»
Interação (TD)	Na Interação: «Ainda fico insegura. Ainda é uma situação nova. (...) Em todas»
Factores Externos (TE)	Na Interação: «Quando as matérias são mais difíceis de compreender» «Sou muito rígida. Actuo "a matar". (...) Sou capaz de os eliminar por faltas»
Misto (TF)	Na Interação: «Principalmente se estou a ser observada (...) Principalmente, na exposição e nas últimas horas» «Procuro motivar com diferentes materiais. (...) Estão atentos» «(...) Mas, ainda, dificuldades relacionadas com a interação, devido à centração nos conteúdos» «Não tenho problemas de relacionamento. (...) Por vezes, quando os conteúdos lhes interessam» «Indisciplina: primeiro falo com eles, quando não se resolve, CD»
Geral, Vago (TG)	Na Interação: «Não tem havido conflitos» «Tento descobrir a origem para depois a controlar» «Não sei responder» «As aulas decorrem sem sobressaltos» «Tento descobrir a origem para depois a controlar»

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	«Sempre, muito mais tempo nos exercícios, na aplicação dos conhecimentos adquiridos ou transmitidos»
	Tempo fixo, mais tempo na apresentação e aplicação - T3c	«Mais no lançamento (15 minutos) e na exploração»
	Tempo variável, mais tempo na apresentação - T4c	-----
	Tempo variável, mais tempo na apresentação e aplicação - T5c	«Depende muito. É muito variável, mas, talvez, mais tempo na apresentação, início das matérias e no seu desenvolvimento»
	Outro tipo de resposta - T6c	«Não tenho preocupação com a gestão do tempo na aula»
	Resposta mista - T7c	-----

4) Quanto ao processo Avaliação dos alunos

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

Exemplos:

Racionalista (Tradicional)	«Tem que ser. É obrigatório. Também é importante para situar as aprendizagens dos alunos, para os hierarquizar» «Não faço avaliação diagnóstica. Já os conheço. Simulo avaliações tipo exame. Utilizo testes sumativos e formativos, tipo exame» «Quer queira quer não, entra mais a avaliação dos testes, embora na nota final entre tudo, até a assiduidade, as atitudes (...)» «Entram sempre estes tipos e parâmetros» «Não avalio a toda a hora. Tenho dias marcados para as avaliações» «Por escrito e verbal, e de imediato. Não dou a percentagem obtida no teste, para não criar expectativas. (...) Serve de reforço» «Os alunos podem não render, mas esforçam-se» «A falta de estudo dos alunos. Nota-se evolução em termos de atitude mas não de aprendizagem de conteúdos» «Não tenho dificuldades. Sou justo e não retenho notas. Dou a nota que têm direito»
--	--

(cont.)

<p>Positivista (Comportamental)</p>	<p>«Sim. Há que atribuir um juízo de valor, uma nota. Verificar o alcance dos objectivos mínimos» «Utilizo perguntas dirigidas a cada aluno, avaliação diagnóstica oral, avaliações escritas: testes formativos, sumativos e trabalhos extra-escola, testes tipo exame (...)» «Avalio tudo, todo o processo. A participação, assiduidade (também entra para reforçar ou penalizar), embora entre mais a escrita, pois, regra geral, não existe discrepância entre oralidade e escrita. Mas o maior peso na avaliação final é o resultado da avaliação sumativa» «Todos os dias (...). Dias de testes» «Sempre e tão imediato, quanto possível» «(...) O contrato pedagógico é muito importante. Tudo é negociado e tem que ser cumprido. É feito com os alunos e assinado (...) Consigo ter um perfil para cada aspecto e para cada aluno (...) Têm oportunidade de esclarecimentos» «Por mais formativa, é sempre ingrata. (...) Quando tenho necessidade de os classificar ou situar num número. Esta situação é aborrecida» «(não sinto) Eles conhecem as regras»</p>
<p>Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)</p>	<p>«Tem mesmo que ser. Responsabiliza-os» «Utilizo algumas modalidades que são veiculadas pelo Ministério, mas, também, utilizo muitas outras [não específica] que são da minha autoria. Invento, e, muitas, vezes na hora» «Tudo o que fazem ou dizem: capacidade de expressão oral e escrita, comportamento, participação, argumentação, capacidade de análise, síntese, espontaneidade, criatividade, assiduidade, dramatizações, textos (...) Tudo contribui, de igual forma, para a nota global» «As avaliações informais, no decurso das aulas. Em todas as aulas há indicadores» «Os alunos participam e aderem bem.» «A atribuição de notas é muito difícil, é um dilema. É difícil quantificar, fundamentalmente no 1º período» «(...) Se a avaliação é contínua, tudo deveria ter o mesmo peso na avaliação final (...)»</p>
<p>Ecléctica</p>	<p>«Faz parte de todo o processo ensino-aprendizagem. É-me imposto pelos pais, pelo ME. É importante testar e controlar a aprendizagem dos alunos. Também funciona como estímulo para os alunos» «Na 2ª aula faço a avaliação diagnóstica. Depois, tenho dias marcados para (...)»</p>
<p>Neutra</p>	<p>«Sou obrigada. Mas, também, considero importante. Mas não devia ser quantitativa» «Todas as modalidades, com mais ou menos formalismo. Registo tudo no meu caderno. Tudo o que serve para avaliação» «Nem tudo tem o mesmo peso. Os itens ligados à educação têm mais peso (...)» «Por escrito. São as correcções (...)» «Os alunos conhecem as regras logo, desde o início. Falamos durante os primeiros quinze dias de aulas» «Medo de injustiças, incorrecções»</p>

Quanto às questões não referenciadas a critérios ideológicos, verifica-se que os professores, maioritariamente, referem a existência de realização de avaliações dos alunos, ou de alguns aspectos da avaliação por escrito (N=17), ou de todos os aspectos por escrito (N=13).

Quanto às dificuldades geradas por esta tarefa, 20 professores referem a sua existência e 10 consideram que esta actividade não lhes acarreta problemas, sendo o mal-estar manifestado, tendencialmente (N=13), através de respostas centradas em factores mistos (professor, aluno, tarefa, etc.), seguido por respostas centradas quer na própria tarefa (N=8) quer centradas no próprio professor (N=7), fundamentalmente.

Critérios de Centração

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

Exemplos:

Tarefa (TA)	Na Avaliação dos alunos: «Os critérios são previamente definidos em conjunto com os alunos»
Professor (TB)	Na Avaliação dos alunos: «É difícil fazer uma avaliação comparativa (...) Por vezes, quando há alunos com resultados escritos semelhantes e comportamentos diferentes»
Aluno(s) / Ano de Escolaridade (TC)	Na Avaliação dos alunos: «É importante para os situar. Situar o nível da aprendizagem ou o nível de conhecimentos»
Interação (TD)	Na Avaliação dos alunos: -----
Factores Externos (TE)	Na Avaliação dos alunos: -----
Misto (TF)	Na Avaliação dos alunos: «É necessário. (...) Inquietação» «Receio ser injusta (...) Por vezes, alunos que se esforçam, mas não atingem resultados positivos. (...) Indecisão quanto à nota a atribuir»
Geral, Vago (TG)	Na Avaliação dos alunos: -----

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)	«Dou "lições de moral", regras de convivência, falo com os alunos, para os casos de mau comportamento. Em último recurso, envio-os para o CD, para casa, com suspensão. Dou mais atenção, estou mais atenta às crianças com dificuldades de aprendizagem, descurando, até, os melhores alunos, intensifico mais o trabalho com eles, motivo-os mais, faço-lhes mais perguntas (...)» «Os alunos, nem sempre, cooperam» «Comigo, regra geral, são bons ou razoáveis»
Positivista (Comportamental)	«Chamo mais os alunos mais fracos. Incentivo-os a trabalhar mais, não forçando. Oriento-os mais. Depois, temos as aulas de apoio, em simultâneo, em que eu converso com esses professores (...)» «É, pois, para os alunos mais fracos» «Com uma criança tenho, pois a estratégia não está a resultar» «Vão acabando por se interessar e aprender»
Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)	«Tenho dossiês temáticos, com fichas, testes, temas, textos, fichas orientadoras, que coloco na sala de estudo. Os alunos requisitam e trabalham. (...) Têm as salas de apoio, em que as actividades são propostas pelos próprios professores e, também, são, por eles, acompanhados. (...) Têm, mesmo, fichas de remediação. (...) as salas de estudo possuem registo de controlo. Os professores têm que elaborar um relatório. (...) Depois, exijo participação mais activa nas aulas, mais trabalhos de casa, para praticar. Fazemos sessões de "como estudar, tirar notas, fazer sínteses, etc", com a colaboração da psicóloga da escola. Temos um clube de estudo de Letras e outro de Ciências, a frequentar, pós-aulas. E, temos a biblioteca» «Depende, muito, da aderência dos alunos» «Tudo tem que ser adaptado. Dá muito trabalho» «Tudo tem funcionado, pois, todos os alunos queriam ser ajudados»
Ecléctica	-----
Neutra	«Existem as salas de apoio para os alunos com dificuldades de aprendizagem» «Todo o tipo de dificuldades» «É que nunca seremos todos iguais (...)» «Não sinto dificuldades. A minha escola tem tudo» «Sempre é uma ajuda»

Podemos referir, ainda, que a totalidade desta subamostra de professores refere realizar o processo remediação/recuperação das dificuldades apresentadas pelos alunos, embora, também, a sua maioria (N=20) refira que tem muitas dificuldades na sua realização, concretização e sucesso.

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)	«A minha postura está fossilizada. Já não muda» «Penso na aderência dos alunos aos conteúdos. Problemas dos garotos (...)»
Positivista (Comportamental)	«Porque quero ter <i>feedback</i> e por imposição» «Penso no geral. No rendimento ou comportamento dos alunos. Como resolver»
Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)	«É importante para nos conhecermos» «Questiono o programa, a sua extensão, o esforço ou ausência, por parte dos alunos, as condições de trabalho, a remuneração, horários, relação com os colegas, manuais (...)» «Permite-me ultrapassar dificuldades e limpar a consciência. É bom para mim e para os alunos»
Ecléctica	-----
Neutra	«É inconsciente (...)» «Reflecto a minha prática. Registo, apenas, as planificações e as avaliações dos alunos. Penso, pondero, reflecto. Penso porque terá acontecido. Coloco-me em causa. Também me responsabilizo» «É importante para melhorar (...)»

No que concerne às respostas sem coloração ideológica, regista-se que, regra geral (N=27) referem que actualizam esta tarefa, utilizando, tendencialmente (N=11), estratégias mistas (individuais e/ou grupo, escritas e/ou mentais), seguidas de estratégias individuais mentais (N=8), fundamentalmente. Todavia, surgem professores que referem adoptar estratégias individuais escritas (N=2), estratégias de grupo escritas (N=2) ou estratégias de grupo de discussão (N=2), havendo 5 professores que, a este nível, dão respostas vagas ou gerais.

Referem que se auto-avaliam, preferencialmente (N=11), de forma constante, ou de forma intermitente (N=7), embora existam professores que refiram uma auto-avaliação em tempo muito variável (N=5), ou em situações muito específicas (N=5). Da totalidade da subamostra, 15 professores dizem sentir dificuldades nesta actividade, 12 não revelam qualquer tipo de dificuldade, e 3 não respondem à questão, justificando, tendencialmente (N=16), dando respostas centradas em si mesmos (capacidade, estratégias, etc.), ou, simplesmente, não justificando (N=9).

Há, ainda, a salientar que este processo sugere-lhes, quando esta actividade se reveste de questão completamente aberta, tendencialmente (N=22), respostas centradas em si mesmos (nível de satisfação ao realizar a tarefa, melhoramento do desempenho, da qualidade da educação, da interacção com os alunos, etc.), ou centradas na própria tarefa de auto-reflexão.

Critérios de Centração

Tem-se em conta as respostas em torno das dificuldades percebidas e justificações aquando das auto-avaliações.

Exemplos:	
Tarefa (TA)	Na Auto-Avaliação: «É uma tarefa, um trabalho moroso» «Já não é uma tarefa importante»

Professor (TB)	Na Auto-Avaliação: «Isolar uma causa para o problema do insucesso» «[não sinto dificuldades]. Critico honestamente» «Estar sempre a reformular, a criticar, a inovar»
Aluno(s) / Ano de Escolaridade (TC)	Na Auto-Avaliação: -----
Interação (TD)	Na Auto-Avaliação: -----
Factores Externos (TE)	Na Auto-Avaliação: «Como, também, muito é em grupo, é mais suportável»
Misto (TF)	Na Auto-Avaliação: «É rentável para mim e para os alunos»
Geral, Vago (TG)	Na Auto-Avaliação: «Tudo correr como esperamos» «Reflectir não é difícil. Difícil é mudar» «Já não faz sentido, hoje»

Critérios de Afirmação/Negação

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

Exemplos:

Não (Ta)	Auto-Avaliação:
Sim (Tb)	Auto-Avaliação: «Penso e preocupo-me, mas já não paro para pensar ou reflectir»
Outro tipo de resposta (Tc)	Auto-Avaliação: «Não e sim»

Critérios de Agrupamento

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

Exemplos:

Auto-Avaliação	individuais e escritas - T1.1	«É uma descrição escrita e individual»
	grupo e escritas - T2.1	-----
	individuais, mentais - T3.1	«Mental, individualmente»
	grupo de discussão - T4.1	-----
	respostas gerais (vagas) - T5.1	«Eu e os alunos fazem a minha avaliação (no final de cada período). Mental. (...) Troco com os colegas. Desabafo (...)»
	respostas mistas - T6.1	«Por princípio, não escrita. Desabafo com os colegas. (...) Quando são questões de turma, como por exemplo, não ter dado conteúdos, fica escrito em acta, no dossiê (...)»

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	«Ao fim do dia. Sempre. Sou perfeccionista, auto-reflexiva, autocrítica, ansiosa, muito preocupada»
	Intermitente - T2d	«Não é sistemático. Não planifico. É automático. (...) Quando as coisas correm mal, não como o previsto»
	Muito variável - T3d	«Sempre. (...) Em situações pontuais (Quando são conteúdos novos ou dados pela primeira vez), com maior profundidade. (...) Depois das aulas.»
	Muito específico - T4d	«Aquando da planificação»
	Respostas vagas - T5d	-----

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)	«Tenho obtido bons resultados que se verificam nas provas globais e nos exames a nível nacional» «Tento fazer da melhor forma o meu trabalho, sem trair as minhas características pessoais (...).» «Acho que nasci para isto. E isto independentemente de algumas circunstâncias mais adversas» «Todos, regra geral, gostam e participam nas minhas aulas «(...) regra geral, sou gratificado pelo meu esforço e dedicação» «Há muito poucas negativas»
Positivista (Comportamental)	«Geralmente, atinjo os objectivos por mim estabelecidos» «Até obtenho resultados satisfatórios» «Já me senti menos e também mais. Sempre vou colhendo alguns frutos e gratificações pelos resultados dos alunos» «Possuo conhecimentos (...). Julgo ter capacidade de os transmitir e mesmo avaliar» «Respondem positivamente (oralmente e por escrito) às minhas solicitações»
Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)	«Procuo mostrar-me actualizado, quer a nível dos conteúdos, quer dos métodos» «Enquanto professora (nos 50 minutos de aula) e formadora gosto e realizo-me. Quanto aos estatutos estou muito decepcionada (...)» «Gosto de ver os alunos a crescer e pensar que eu acabo por contribuir para isso» «Tento que todos participem nas minhas aulas, que cumpram e executem actividades, para que todos aprendam e se desenvolvam. Mesmo os com menos iniciativas são, por mim, solicitados. Todos devem estar activos, participativos e dinâmicos (...)»
Ecléctica	«Sinto que deveria haver mais tempo para preparar as aulas» «Alguns esforçam-se minimamente, outros não (...)»
Neutra	«Faço aquilo que gosto com empenho e dedicação e procuro saber o que os meus alunos pensam sobre o meu trabalho» «Cada um é competente à sua maneira e os contextos de sala de aula são muito diferentes» «Está tudo a correr muito bem» «Ainda estou a aprender: só a experiência me permitirá ter percepções que ainda não tenho» «Porque, mais cedo ou mais tarde, acabam por aprender mais coisas»

Em termos de **Desejabilidade Social**, nos professores a leccionar Português, registamos (sendo o máximo e o mínimo possíveis de atingir de, respectivamente, 13 e 0 pontos) um intervalo de [12-0], com uma média de 5.2, e um desvio-padrão de 3.5, reflectindo uma desejabilidade social pouco relevante, passível de poder influenciar significativamente as respostas dos professores, relativamente aos itens da entrevista.

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

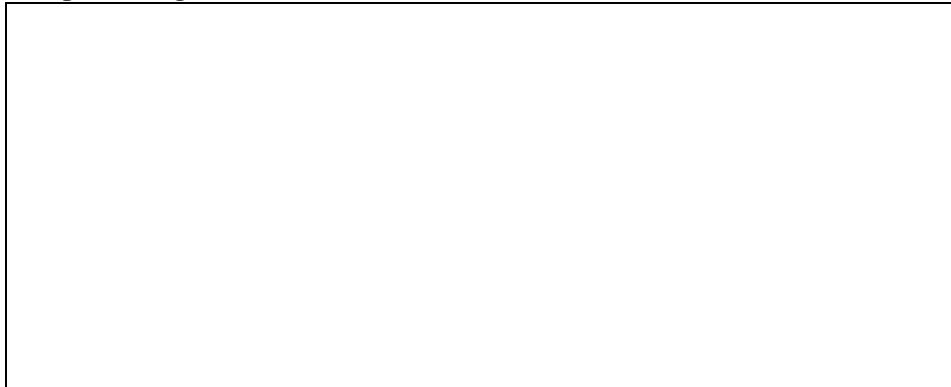
Após a apresentação sumária dos dados descritivos, damos conta dos resultados alcançados a partir da análise de correspondência múltipla (Procedimento Homals), tentando, assim, dar resposta à relação entre as diferentes dimensões sob análise.

Neste sentido, é possível pensar um

Perfil Geral dos Resultados - *professores de Português*

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 [Homals – 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, muito embora, um deles se revele bastante inconsistente, porque disperso.

Resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .4347
Dimensão 2	Eigenvalue .3691

* Conceção do processo Ensino-Aprendizagem:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	9	.97	-.06
Positivista	7	-.03	.56
Construtivista	9	-.27	-.04
Ecléctica	5	-1.22	-.58
Neutra	0	.00	.00

* Processo Preparação das acções:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	5	.43	-.81
Positivista	4	-.18	-.15
Construtivista	15	-.31	-.06
Ecléctica	6	.54	.93
Neutra	0	.00	.00

* Processo Interação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	7	.33	-.79
Positivista	6	.23	-.47
Construtivista	8	-1.08	.23
Ecléctica	9	.55	.73
Neutra	0	.00	.00

* Processo Avaliação dos Alunos:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	4	.31	-.81
Positivista	15	-.23	.74
Construtivista	7	.94	-.52
Ecléctica	4	-1.10	-1.04
Neutra	0	.00	.00

* Processo Recuperação/Remediação dos Alunos:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	0	.00	.00
Positivista	13	-.68	.04
Construtivista	10	1.07	.06
Ecléctica	5	-.56	-.75
Neutra	2	.48	1.32

* Processo Auto-Avaliação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	0	.00	.00
Positivista	3	.90	2.07
Construtivista	9	-.23	-.40
Ecléctica	6	.88	-.97
Neutra	12	-.49	.27

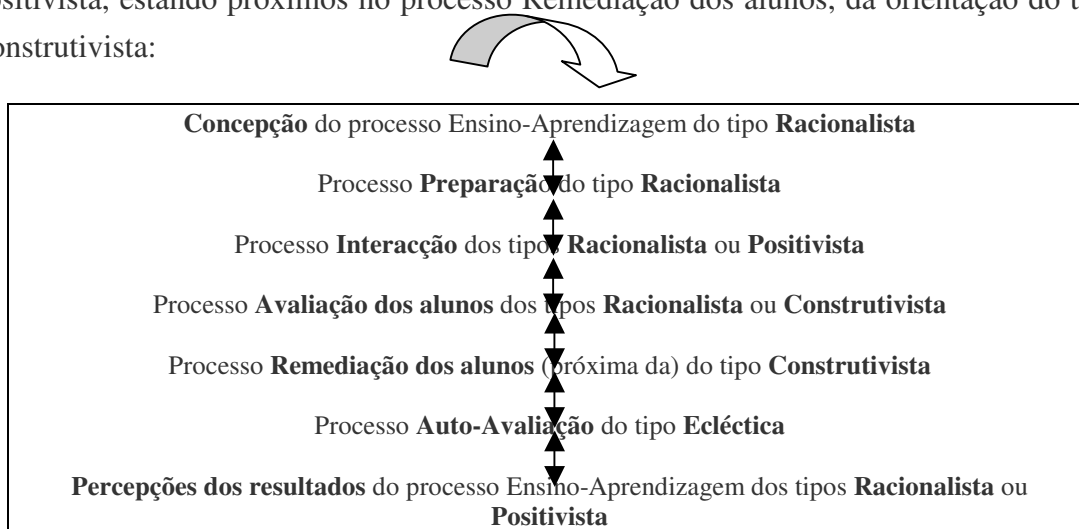
* Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	3	.40	-.13
Positivista	7	1.11	-.73
Construtivista	2	-1.35	-.91
Ecléctica	5	-.63	-.06
Neutra	13	-.24	.58

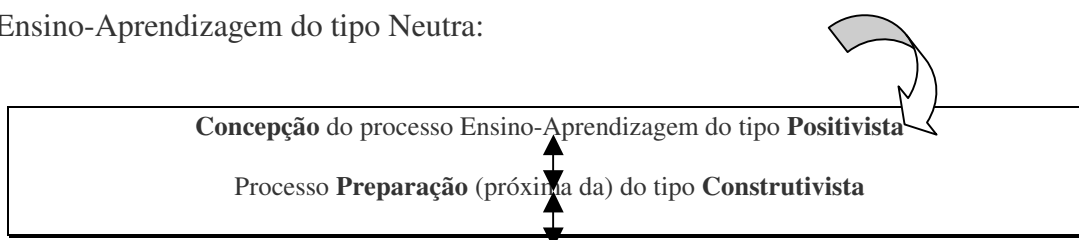
A partir destes dados, é possível a

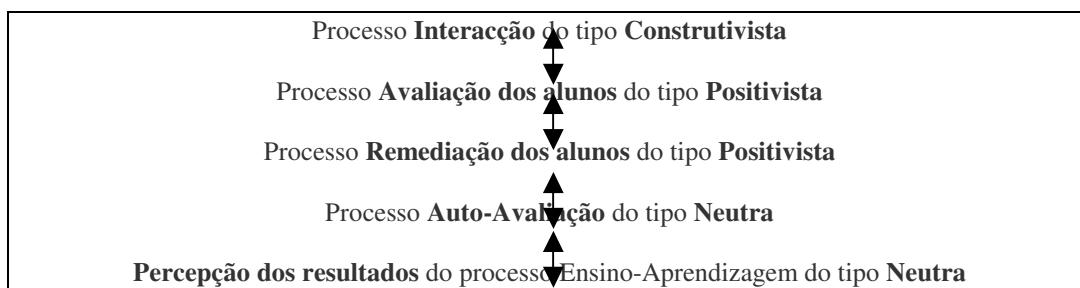
Leitura dos resultados dos 4 subgrupos encontrados:

- 1) Os professores que assumem uma Concepção do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Racionalista adoptam, igualmente e preferencialmente, Planificações do tipo Racionalista, Interações dos tipos Racionalista ou Positivista, Avaliações dos alunos dos tipos Racionalista ou Construtivista, Auto-Avaliação do tipo Ecléctica, tendo associadas Percepções dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem dos tipos Racionalista ou Positivista, estando próximos no processo Remediação dos alunos, da orientação do tipo Construtivista:

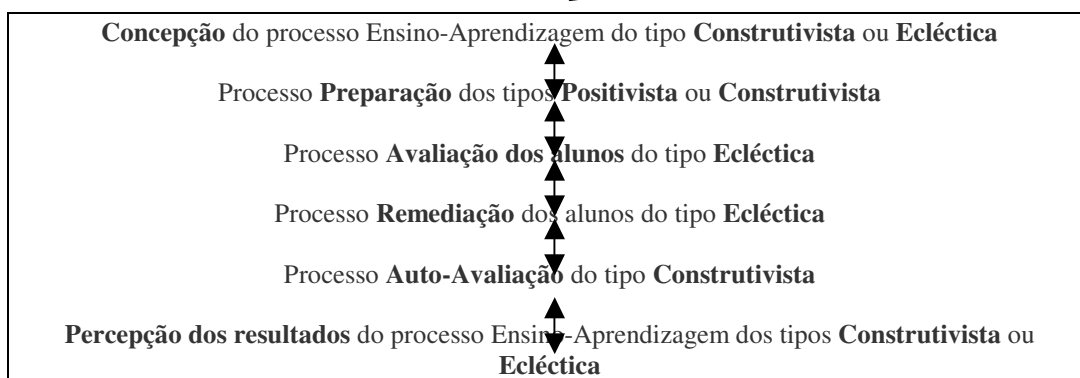


- 2) Os professores que assumem uma Concepção do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Positivista não têm associado nenhum tipo específico de processo Planificação ou Preparação, muito embora se aproximem do processo preparação do tipo Construtivista. Associam-se, todavia, a Interações do tipo Construtivista, Avaliações dos alunos do tipo Positivista, igualmente, Recuperações dos alunos do tipo Positivista, Auto-Avaliações do tipo Neutra, tendo uma Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Neutra:



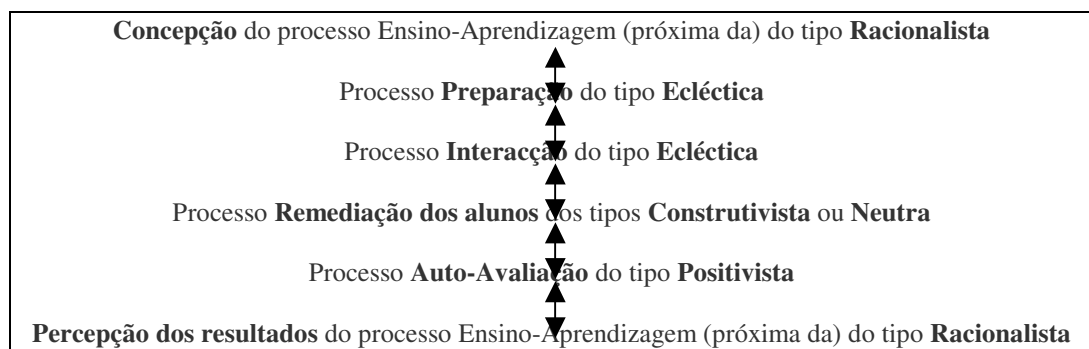


- 3) Os que assumem Concepções do processo Ensino-Aprendizagem dos tipos Construtivista ou Eclética não se diferenciam enquanto subgrupo, adotando, preferencialmente, Planificações dos tipos Positivista ou Construtivista, sem processo específico de Interação com os alunos, assumindo Avaliações dos alunos e Remediações do tipo Eclética, Auto-Avaliações do tipo Construtivista, verbalizando possuir Percepções dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem dos tipos Construtivista ou Eclética:



É, contudo, de realçar, neste subgrupo, a existência de associações mais estreitas entre os professores que dizem assumir uma Concepção do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Construtivista, com os que assumem um processo Preparação dos tipos Construtivista ou Positivista, que adoptam um processo Remediação do tipo Eclética, Auto-Avaliações do tipo Construtivista e que dizem ter uma Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Eclética. E, por outro lado, os que assumem uma Concepção do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Eclética associam-se, de forma mais estreita, com os que adoptam Avaliações dos alunos do tipo Eclética, dizendo possuir uma Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem do tipo Construtivista.

- 4) Por último, é possível ler-se um subgrupo pouco específico, e bastante disperso, em que os professores que referem processos de Preparação e de Interação do tipo Eclética têm associado Remediações dos tipos Construtivista ou Neutra e Auto-Avaliações do tipo Positivista. Não se regista nenhum tipo específico nem de Concepção do processo Ensino-Aprendizagem, muito embora se aproximem da Concepção do tipo Racionalista, nem tipo específico do processo Avaliação dos alunos, nem tipo específico de Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem, embora, a este último aspecto, os possamos aproximar de percepções do tipo Racionalista:



Neste sentido, tendo em conta os indicadores principais, estamos em condições de traçar uma

Síntese dos Resultados - *professores de Português*:

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

- * **Concepção do processo ensino-aprendizagem:** tipo **Racionalista/Construtivista**
- * **Preparação das acções:** tipo **Construtivista**
- * **Interação:** tipo **Eclética**
- * **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 **Neutra**

Em termos gerais, regista-se uma maior coerência (homogeneidade) nos professores a leccionar no 3º Ciclo, que se assumem, tendencialmente, Construtivistas, excepto nas dimensões Avaliação dos alunos (tipo Positivista), Auto-Avaliação e Percepção dos Resultados do processo Ensino-Aprendizagem (tipo Neutra). Os professores a leccionar no ensino Secundário são mais irregulares (heterogéneos), primando por um grande Eclectismo, sendo, aliás, esta a tendência primeira (tendencialmente, do tipo Misto, isto é, sem preferência ou orientação predominante), quando pensamos o grupo na sua totalidade.

Se tivermos em conta o género dos professores, não se registam diferenças neste subgrupo, manifestando-se ambos os sexos, preferencialmente, do tipo Positivista, pese embora a existência de padrões diferentes. Ou seja, regista-se uma grande homogeneidade, se tivermos como critério o género dos professores.

Se tivermos em conta a Fase de Carreira, ou anos de serviço na profissão, registamos, também, grandes inconsistências (heterogeneidade) em todos os subgrupos (Estagiários, Início de Carreira, Meio de Carreira e Final de Carreira). Os professores Estagiários são, tendencialmente, Ecléticos, Construtivistas ou Positivistas, o mesmo acontecendo com os seus colegas de Início de Carreira (tipo Eclética). Os professores de Final de Carreira, tendencialmente, são do tipo Positivista, e os de Meio de Carreira, maioritariamente, do tipo Construtivista.

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

* concepção do processo E-A : Meio de Carreira } 3º Ciclo: tipo Construtivista
 } Secundário: tipo Positiv./Racional.

* preparação das acções: Estagiários } 3º Ciclo: tipo Construtivista
 } Secundário: tipo Positivista

* interação: Estagiários } 3º Ciclo: tipo Construtivista
 } Secundário: tipo Eclética

“ Meio C. } 3º Ciclo: tipo Positivista/Construtivista
 } Secundário: tipo Eclética

“ Final C. } 3º Ciclo: tipo Eclética
 } Secundário: Racionalista/Positivista

* avaliação dos alunos: Final C. } 3º Ciclo: tipo Construtivista
 } Secundário: tipo Positivista

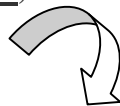
* recuperação das d.: Final C. } 3º Ciclo: tipo Construtivista
 } Secundário: tipo Positivista

* auto-avaliação: Estagiários } 3º Ciclo: tipo Neutra
 } Secundário: tipo Construtivista

“ Meio C. } 3º Ciclo: tipo Neutra
 } Secundário: tipo Construtivista

* percepção resultados: Estagiários } 3º Ciclo: tipo Racionalista/Positivista/Neutra
 } Secundário: tipo Eclética

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



1º Grupo	Congruências	Incongruências
Concepção tipo Racionalista	* Planificação * Interação (ou Positivista) * Avaliação dos alunos (ou Construtivista) * Percepção R. (ou Positivista)	* Remediação (tipo Construtivista) * Auto-avaliação (tipo Eclética)
2º Grupo		
Concepção tipo Positivista	* Avaliação dos alunos * Remediação das dificuldades	* Planificação (tipo Construtivista) * Interação (tipo Construtivista) * Auto-Avaliação (tipo Neutra) * Percepção R. (tipo Neutra)
		Nota: Tendem, pois, para o Construtivismo .
3º Grupo		
Concepção tipo Construtivista e Eclética	* Planificação (ou Positivista) * Avaliação alunos (tipo Eclética) * Remediação (tipo Eclética) * Auto-avaliação (tipo Construtivista) * Percepção R. (tipo Construtivista e Eclética)	* Interação (sem tipo específico)
		Nota: Tendência para o Eclectismo .

A grande nota a registar é que, em termos muito gerais, vendo o grupo na sua totalidade, a amostra revela-se com um perfil orientador bastante divergente ou incongruente, primando pela miscelânea.

Se analisarmos os diferentes perfis encontrados (através da análise de correspondências), vemos que o mais coerente, embora pouco consistente, é o grupo indiferenciado que adopta uma concepção do processo ensino-aprendizagem dos tipos Construtivista e/ou Eclética, sendo o grupo com a concepção do tipo Positivista o mais incongruente.

De facto, o grupo com concepção do tipo Construtivista e Eclética poder-se-á considerar um grupo assumidamente de orientação Eclética, pois as orientações preferenciais, em todos os processos, são desta filiação, com excepção da dimensão Interação (processo indefinido ou indiferenciado), e a Planificação das acções, que surge, também, com orientação do tipo Positivista.

O grupo com a concepção do processo ensino-aprendizagem do tipo Racionalista (aliás, orientação mais frequente), embora denuncie alguma congruência, ela é pouco estável, porque a orientação tipo Racionalista rivaliza com a orientação tipo Positivista. Contudo, é de realçar as irregularidades ao nível das dimensões Remediação das dificuldades (tipo Construtivista) e Auto-avaliação (tipo Eclética).

Finalmente, o último subgrupo diferenciável, com a concepção do processo ensino-aprendizagem do tipo Positivista, é o que se apresenta com incongruências num maior número de processos, e isto, muito provavelmente, porque se divide com o subgrupo anterior, com a concepção do tipo Racionalista. Todavia, somos de referir que não deixa de ser um grupo *sui generis*, pois as irregularidades tendem para uma tipologia Construtivista, ao nível da Planificação das acções e da Interacção.

É, ainda, de fazer sobressair que os processos que registam maiores incongruências são a Auto-Avaliação, a Interacção e, mesmo, a Planificação das acções.

De notar, por fim, a relativa coerência das dimensões Avaliação dos alunos (congruente em todos os grupos), e, mesmo, da Percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem e Remediação das dificuldades dos alunos (processos congruentes em, pelo menos, dois dos grupos encontrados).

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

Assim, temos

Perfis parcelares - *professores de Português*

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), regista-se a existência, a este nível de associação, de 3 subgrupos distintos e principais, com a ocorrência de mais uma situação de agrupamento sem grande significado. Assim:

Resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .5453
Dimensão 2	Eigenvalue .4670

* Processo Planificação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	5	.75	.19
Positivista	4	.95	-.41
Construtivista	15	-.78	-.02
Ecléctica	6	.69	.18
Neutra	0	.00	.00

* Quando se Planifica:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
T1a	10	.31	.84
T2a	7	-1.42	-.43

T3a	10	.43	-.41
T4a	3	.84	-.42

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	15	-.18	.65
T2b	7	1.07	-.63
T3b	7	-.70	-.71
T4b	1	.17	-.46

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	-.51	-.49
T2	17	.44	.09
T3	0	.00	.00
T4	1	.22	2.79
T5	1	-.63	-1.36
T6	3	-.98	.33

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

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

T3 - individualmente, sem alterações ao programa e orientações curriculares

T4 - individualmente, com alterações ao programa e orientações curriculares

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

T6 – outro tipo de resposta, respostas mistas, gerais

* Preocupação na Preparação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TA	5	-.42	1.17
TB	14	.62	-.50
TC	2	-.04	2.08
TD	2	.91	-.11
TE	6	-1.17	-.32
TF	0	.00	.00
TG	1	-1.26	-.90
Não responde	0	.00	.00

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	4	.18	-.01
TB	6	.84	-.79
TC	2	-2.01	-1.10
TD	4	.11	2.20
TE	4	-1.32	.31
TF	3	.51	-.19
TG	4	.69	-.24
Não responde	3	-.40	-.53

TA- respostas centradas na tarefa de preparação

TB- respostas centradas no próprio professor

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

TD - respostas centradas na própria interacção

TE - respostas centradas em factores externos

TF - respostas mistas, que envolvem vários factores

TG - respostas vagas, gerais

Leitura dos resultados nos 4 subgrupos encontrados:

- 1) Os professores cuja orientação ou concepção no **Processo Planificação** é do tipo **Racionalista** ou **Ecléctica** planificam, preferencialmente, as suas acções anuais, no início do ano, as de módulo, por período, e as de aula de véspera (T1a). Não especificam a forma de redacção, planificando, regra geral e preferencialmente, em grupo e individualmente, sem alterações ao programa ou orientações curriculares (T2), ou de forma individual com alterações (T4), fundamentalmente, ao nível da escolha de estratégias, tarefas e materiais. Constitui-se, genericamente, como um subgrupo cujas ansiedades são focalizadas na própria interacção, não especificando, porém, o tipo de preocupações;
- 2) Os professores cuja orientação ou concepção no **Processo Planificação** é do tipo **Positivista** planificam, preferencialmente, as suas acções anuais, no início do ano, as de módulo, por período, e as de aula aos fins de semana (T3a), ou, mesmo, outro tipo de resposta (T4a), adoptando os tipos anual (longo prazo) e unidade (médio prazo) escritos e as de aula, igualmente, escritos (T2b), sendo articulados e derivados, ou, somente,

planificam as de aula, de forma mental (T4b). Não especificam a forma de preparação (individual ou grupo), constituindo-se, genericamente, como um subgrupo com preocupações centradas no professor (em si mesmos) e na própria interacção, sendo as suas ansiedades focalizadas em múltiplos factores, por ordem decrescente: tarefa, próprio professor, factores de vária ordem, dando, igualmente, respostas vagas e gerais;

- 3) Os professores cuja orientação no **Processo Planificação** é do tipo **Construtivista** diferenciam-se, basicamente, pelo facto de, preferencialmente, planificarem 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), adoptando os tipos anual (longo prazo) e unidade (médio prazo) escritos e as de aula mental, de forma articulada e derivada (T3b). Quanto à forma, planificam ou em grupo e individualmente com alterações ao programa e orientações curriculares (T1) (alterações, fundamentalmente, na ordem de apresentação dos conteúdos), ou em grupo, sem alterações ao programa e/ou orientações curriculares (T5). Constitui um subgrupo cujas preocupações se centram, basicamente, em factores externos ou em factores de ordem geral ou vagos (TE e TG), sendo as suas ansiedades provocadas pelo(s) aluno(s) e/ou ano de escolaridade (TC);
- 4) Por último, a situação de associação encontrada, considerada, de alguma forma, marginal, caracteriza-se por uma não especificidade em termos de orientação no processo Planificação, muito embora se possa aproximar da orientação do tipo Construtivista, por professores que optam por respostas vagas ou gerais (T6), em termos de como preparam (individual ou grupo) as suas acções anuais (longo prazo) e unidade (médio prazo) escritos e as de aula de forma escrita e mental, derivados e articulados (T1b). As suas preocupações centram-se, fundamentalmente, ou na própria tarefa de planificação (TA), ou no(s) aluno(s) (TC), sendo a ansiedade provocada por factores externos (TE).

2. A nível do Processo Interacção:

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

A partir da análise de correspondência múltipla - Homals (in SPSS), com 7 variáveis (Orientação no Processo Interação, Tempo ocupado em cada fase da aula, Capacidades de Expressão, Comunicação e Controlo, Estratégias de lidar com a Indisciplina e Ansiedade neste processo), registamos a existência, a este nível de associação, *grosso modo*, 4 subgrupos distintos e diferenciáveis.

Assim:

Resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .5025
Dimensão 2	Eigenvalue .4377

* Processo Interação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	7	-.64	-.75
Positivista	6	-.36	.24
Construtivista	8	.20	.49
Ecléctica	9	.56	-.01
Neutra	0	.00	.00

* Tempo ocupado em cada fase da aula:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
T2c	3	-.42	-.08
T3c	17	.19	-.17
T4c	1	-.68	-.74
T5c	4	.13	1.56
T6c	5	-.36	-.46

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

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

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

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

T6c – outro tipo de resposta

* Capacidade de Comunicação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TB	11	.07	.44
TC	8	-.36	-.20
TF	7	.10	.58
TG	3	-1.07	-1.71
Não responde	1	4.68	-2.22

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	10	-.04	.12
TC	9	.18	.73
TF	7	-.49	-.39
TG	3	-.81	-.97
Não responde	1	4.68	-2.22

TB- respostas centradas no próprio professor

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

TF - respostas mistas, que envolvem vários factores

TG - respostas vagas, gerais

* Expressividade na Interacção:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TB	18	.01	.46
TC	9	-.53	-.81
TF	2	-.04	.65
TG	0	.00	.00
Não responde	1	4.68	-2.22

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	.46	2.35
TC	20	.27	.12
TE	3	-1.04	-1.62
TF	4	-.28	.31
TG	2	-.76	-.56

TB- respostas centradas no próprio professor

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

TE - respostas centradas em factores externos

TF - respostas mistas, que envolvem vários factores

TG - respostas vagas, gerais

* Ansiedade na Interacção:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TB	20	-.40	-.31
TC	1	.17	.50
TE	5	1.41	-.08
TF	4	.18	1.51

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

Leitura dos resultados nos 4 subgrupos encontrados:

- 1) Os professores que referem uma **Interacção** do tipo **Racionalista** são indivíduos cuja ansiedade, neste processo, lhes advém de factores relacionados consigo mesmo (TB).

São professores que manifestam ter capacidades de comunicação, centrando essas capacidades ou no(s) aluno(s) (TC) ou dando respostas vagas (TG), cujo controlo se manifesta através de respostas vagas (TG) ou a partir de factores mistos (TF), fornecendo, quando questionados sobre questões de indisciplina, igualmente, respostas extremamente vagas (TG) ou centradas em factores externos (TE). Em termos de capacidade de expressão, esta revela-se através do *feedback* do(s) aluno(s) (TC). Por último, este subgrupo diferencia-se na dimensão tempo ocupado em cada fase de aula, optando ou por tempo variável, embora mais tempo na aplicação (T4c), ou tempo fixo, embora mais tempo na aplicação dos conteúdos (T2c), ou dando outro tipo de resposta (T6c);

- 2) Quanto ao subgrupo que perfilha uma orientação do tipo **Construtivista** no processo **Interacção**, registamos que se associam os casos que revelam optar por um tempo variável de ocupação em cada fase de aula, embora mais tempo na apresentação e aplicação dos conteúdos (T5c), referindo que as suas ansiedades são causadas, fundamentalmente, pelo(s) aluno(s) ou pelas exigências do ano de escolaridade (TC). Consideram que as suas capacidades de controlo e de comunicação se manifestam, respectivamente, pelo *feedback* do(s) aluno(s) (TC), e que dependem das próprias características do professor (TB), ou de vários factores (TF), fundamentalmente. Por fim, em caso de indisciplina, respondem, focalizando-se quer em acções próprias (TB), quer em acções dos alunos (TC);
- 3) Os professores que manifestam uma **Interacção** do tipo **Positivista** revelam pouca ou nenhuma especificidade em quase todas as dimensões. Todavia, referem que a capacidade de controlo advém-lhes das suas próprias características (TB), e a sua capacidade de expressão de vários factores (TF). Quando questionados sobre indisciplina, remetem para respostas mistas (TF);
- 4) Por último, o subgrupo que opta por uma orientação, a nível do processo **Interacção** do tipo **Ecléctica**, a ansiedade advém-lhe de factores externos (TE), não se especificando quanto à capacidade de expressão, não sendo, igualmente, específico nem ao nível da capacidade de comunicação, nem ao nível da capacidade de controlo, nem nas estratégias de lidar com os casos de indisciplina. Tendencialmente, os professores deste grupo têm um tempo fixo de ocupação em cada fase de aula, embora mais tempo na apresentação e aplicação dos conteúdos (T3c).

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 distintos e diferenciados:

Resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .5859
Dimensão 2	Eigenvalue .50

* Processo Avaliação dos alunos:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	4	1.46	-1.67
Positivista	15	-.36	.40
Construtivista	7	-.74	-.34
Ecléctica	4	1.20	.78
Neutra	0	.00	.00

* Registo (ou não) das avaliações dos alunos:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Ta	0	.00	.00
Tb	13	-.60	-.71
Tc	17	.46	.54

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	8	-1.05	-.36
TB	7	.78	-1.07
TC	2	2.36	.18
TD	0	.00	.00
TE	0	.00	.00
TF	13	-.14	.77
TG	0	.00	.00

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 4 subgrupos encontrados:

- 1) 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);

- 2) Os professores cujo processo **Avaliação dos alunos** se focaliza numa orientação do tipo **Positivista**, também, não se diferenciam quanto à dimensão registo das avaliações dos alunos, revelando o seu mal-estar através de respostas mistas, que envolvem vários factores (TF);
- 3) Os de orientação do tipo **Construtivista** referem que registam todos os aspectos da avaliação dos alunos por escrito (Tb), referindo que o mal-estar sentido nesta actividade lhes advém exactamente da própria tarefa de avaliar (TA);
- 4) Por último, os professores de orientação tipo **Ecléctica** no processo **Avaliação dos alunos**, preferencialmente, revelam que os sentimentos de mal-estar advêm-lhes dos alunos ou das exigências do ano de escolaridade em que leccionam (TC), referindo que somente registam alguns dos aspectos da avaliação por escrito (Tc).

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-nos possível analisar, a este nível de associação, 3 subgrupos distintos e uma situação de associação marginal, ou seja, constituída por elementos isolados e dispersos, sem uma orientação específica ao nível da auto-avaliação:

Resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .5746
Dimensão 2	Eigenvalue .4786

* Processo Auto-Avaliação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Racionalista	0	.00	.00
Positivista	3	.73	-2.20
Construtivista	9	-.87	.34
Ecléctica	6	1.09	.27
Neutra	12	-.08	.16

* Estratégias de Auto-Avaliação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
T1.1	2	-.81	-2.65
T2.1	2	-1.01	.45
T3.1	8	.26	.34
T4.1	2	-1.58	.36
T5.1	5	.33	.90
T6.1	11	.28	-.32
Não responde	0	.00	.00

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	11	-.80	.16
T2d	7	.85	-.12
T3d	5	-.31	.68
T4d	5	.26	-1.21
T5d	1	.70	.45
Não responde	1	2.39	1.30

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

* Dificuldades sentidas na Auto-Avaliação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Sem dificuldades	12	.50	-.06
Com dificuldades	15	-.76	-.07
Não responde	3	1.81	.58

* Sentimentos no processo Auto-Avaliação:

Nível da variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
TA	1	-.31	-4.41
TB	16	-.53	.07
TE	1	-.43	1.19
TG	3	-.64	.45
Não responde	9	1.24	.08

TA- respostas centradas na tarefa
 TB- respostas centradas no próprio professor
 TE - respostas centradas em factores externos
 TG - respostas vagas, gerais

Leitura dos resultados nos 4 subgrupos encontrados:

- 1) Os professores que se **Auto-Avaliam** de forma **Positivista** utilizam, preferencialmente, estratégias mistas de auto-reflexão (T6.1), de forma intermitente (T2d) ou em situações muito específicas (T4d), ou seja, quando ocorre algo pouco usual, não revelando qualquer tipo de dificuldade neste processo, não se diferenciando dos outros subgrupos quanto aos sentimentos revelados;

- 2) Os professores que se revelam do tipo **Construtivista** ou **Neutra** neste processo adoptam, tendencialmente, estratégias dos tipos grupo de discussão (T4.1) e em grupo, de forma escrita (T2.1), referindo que o fazem constantemente (T1d) ou de forma muito variável (T3d), no que toca ao quando (tempo de auto-reflexão) e grau de estabilidade. Quanto aos sentimentos, as suas respostas centram-se, respectivamente, em si mesmos (TB), em factores externos (TE), ou, ainda, em respostas vagas ou gerais (TG);
- 3) Os do tipo **Ecléctica** no processo **Auto-Avaliação** distinguem-se, fundamentalmente, por não responderem a algumas dimensões em apreço e pelo facto de fornecerem respostas pouco específicas. Assim, relativamente às estratégias, dizem utilizar, tendencialmente, estratégias individuais mentais (T3.1), ou dando respostas vagas ou gerais (T5.1), o mesmo acontecendo quando se lhes pergunta sobre quando (tempo de auto-reflexão) e grau de estabilidade (T5d);
- 4) Finalmente, surge um subgrupo nada específico, constituído por elementos dispersos, formado pela associação: professores que referem ter dificuldades nesta actividade, atribuídas à própria tarefa de auto-avaliação (TA), dizendo que a actualizam de forma individual e por escrito (T1.1).

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).

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. De facto, esta mudança é registada no caso da subamostra dos professores de português. O facto de se revelarem os mais eclécticos, comparativamente aos restantes colegas das outras áreas de leccionação consideradas, permite especular na eventual reconstrução das suas concepções e vivências docentes. Na transição de um tradicionalismo vigente e mais ou menos assumido, regente de muitas décadas, para uma maior criatividade, aliás, já manifesta quando a leccionar no 3º Ciclo do ensino básico, e em muitas dimensões de todo o processo educativo.

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 language 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:

- 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. (1988). Pensamientos pedagógicos y toma de decisions. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisions didácticas de profesores de E.G.B.. In L. M. Villar Angulo (Director), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (Cap. XIV, pp. 277-300). Alcoy: Editorial Marfil, SA..
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (Cap. 2, pp. 31-61). Porto: Porto Editora Lda., Coleção Ciências da Educação.
- Jesus, S. N. de (1995). *Motivação para a profissão docente*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Joyce-Moniz, L. (1988). Construtivismo e psicoterapia. *Análise Psicológica*, 2(6), 135-164.
- Joyce-Moniz, L. (1988a). Formação de professores: desenvolvimento dialéctico e dialéctica no ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 5-20.
- Joyce-Moniz, L. (1989). *Preferências Metodológicas de candidatos a professores e professores do ensino básico. Dramatização videográfica de processos positivistas, fenomenológicos e construtivistas, e dialéctica de significações do ensino em professores, e candidatos a professores, do ensino básico*. Relatório do Projecto 15/89 do I.I.E, não publicado. Instituto de Inovação Educacional.

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

Anexos

1ª Sessão

Dados de identificação

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

* Escola em 1997/98: _____

* Nome (código): _____

* Sexo _____ Idade _____

* Idade na profissão: _____

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

Efectivação (nível de vinculação): _____

* Formação inicial: _____

* Graus académicos: _____

* Formação contínua: _____

Concepção do processo Ensino-Aprendizagem

Para mim

Ensinar é

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

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

O professor competente é o que

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

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

O professor sente-se satisfeito nas actividades de ensino se

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

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

Ensino eficaz é

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

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

O professor com bom desempenho é o que

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

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

O melhor método de ensino é

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

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

Aprendizagem significa

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

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

Cabe ao professor

e isso passa por

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

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

Ao aluno cabe

e isso passa por

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

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

As maiores dificuldades na actividade docente são

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

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

Eu

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

não tenho a certeza - 1

tenho a certeza absoluta - 7

Percepção dos resultados do processo Ensino-Aprendizagem

Sinto-me um professor

competente.

Porque

Sinto-me

competente que os meus colegas.

Porque

Sinto-me

satisfeito nas actividades de ensino.

Porque

Os meus desempenhos docentes são

Porque

Os alunos, comigo, têm

resultados,

porque

Eles participam

Escala de Desejabilidade Social

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

Obrigada.

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

Avaliação das entrevistas

(da metodologia)

Considero que as entrevistas tiveram

influência nas minhas posturas

Contribuíram para

mudança.

Metodologia de Planificação

- Descrição do processo de planificação

* Planifica as suas aulas?
Sempre? Quando?

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

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

.....
Como?

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

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

* Quando planifica?

* Planifica individualmente ou em grupo?

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

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

Que alterações?

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

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

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

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

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

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

Importância atribuída à Planificação

Importância atribuída à planificação anual

Importância atribuída à planificação modular

Importância atribuída à planificação diária

Importância atribuída à planificação da aula

Importância atribuída à planificação escrita

Importância atribuída à planificação mental

Percepções em torno da Planificação

Planificar causa-me

preocupação.

Porque _____

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

Porque _____

Sempre

Por vezes

Quando _____

e isso causa-me

mal-estar.

Manifestando-se através de _____

Metodologia Interactiva

- Descrição do processo Interactivo

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

Sempre Geralmente Porquê?

Por vezes altera

- o que altera?

- Em função de que critérios altera? (remete para os factores de contingência/flexibilização)

* Costuma improvisar? Em função de que critérios o faz?

* Qual a estrutura de uma aula tipo? (desde que a inicia até que a conclui - fases - como ensina no dia-a-dia. Rotinas e actividades novas). Que método(s) utiliza em cada fase?

- quais as variabilidades (variações ou *nuances*) e em função de que critérios [remete para a estrutura da(s) interacção(ões) - grau de estabilidade]

- explicitar, dando exemplos

* Que tempo dedica a cada "fase" da aula?

* Que metodologias utiliza na interacção? (exposição, discussão, trabalhos de grupo, questionamento ...)? (remete para a explicitação da interacção - para a caracterização da(s) metodologia(s) utilizada(s))

- se faz e como faz (exposição, discussão, trabalhos de grupo, questionamento)

- quando (em função de que critérios) e como

- explicitar a organização dos alunos e os recursos utilizados

- em função de quê [razões justificativas da(s) opção(ões)]

* Qual a sua opinião sobre as diversas metodologias de ensino?

* Refira as vantagens sentidas pela utilização desse(s) método(s).

* Refira dificuldades sentidas na concretização/intervenção (ensino).

* Refira dificuldades sentidas, quando interage com os alunos.

Importância atribuída à Interação

Importância atribuída à interação

Importância atribuída à exposição dos conteúdos

Importância atribuída à discussão dos assuntos

Importância atribuída ao questionamento

Percepções relativas à Interação

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

Porque _____

Sempre Por vezes

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

e isso causa-me

mal-estar.

Manifestando-se através de _____

Sinto que **dou aulas** de uma forma

expressiva.

Porque _____

Tenho

capacidade de **comunicação** com os alunos.

Porque _____

Metodologia de avaliação/remediação e *feedback*

- Descrição dos processos

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

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

Importância atribuída à avaliação dos alunos

Importância atribuída à remediação

Percepções em torno da Avaliação dos Alunos

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

Porque _____

Sempre Por vezes

Quando _____

Manifestando-se através de _____

Sinto que **controlo** os alunos

Porque _____

Sempre Por vezes

Quando _____

Manifestando-se através de _____

e isso é importante.

Quando há **indisciplina**, eu _____

Metodologia de auto-avaliação/auto-reflexão/automonitorização

- Descrição do processo

* Faz auto-avaliação?

Sim

Não

Sempre

Por vezes

Quando?

Porquê?

Como?

mental

escrita

explicitar e exemplificar

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

* A estrutura da(s) sua(s) auto-avaliação(ões) é estável?

- varia em função de que critérios?

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

* Refira dificuldades sentidas na concretização deste passo.

Importância atribuída à Auto-Avaliação

Importância atribuída à auto-avaliação

à sua redacção escrita

Auto-reflectir a minha acção docente

.....

.....

