

# As orientações metodológicas dos professores: relação entre as dimensões da prática e a percepção dos resultados

Ana Paula Couceiro Figueira  
Universidade de Coimbra

**Resumo:** Pretende-se divulgar 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 do Ensino Básico 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. Neste contexto, serão analisados apenas dos dados reveladores das (ir)regularidades, ao nível das orientações epistemológicas, entre as diversas dimensões da prática educativa, ou acções propriamente ditas (preparações, interações, avaliações, remediações e auto-reflexão) e a percepção dos resultados.

**Palavras-chave:** orientações metodológicas; epistemologias; processo ensino-aprendizagem; prática educativa; percepções.

## THE METHODOLOGICAL ORIENTATIONS OF TEACHERS RELATION BETWEEN THE PRACTICE DIMENSIONS AND THE PERCEPTIONS OF THE RESULTS

**Abstract:** Is intended to disseminate part of the results obtained in an investigation performed with teachers in three teaching areas (Portuguese, Mathematics and Foreign Language, english), of two teaching cycles (3rd cycle of the basic teaching and high school), in different phases of the career, of the Central Region, which main objective was the analysis of its epistemologies around all the teaching activity: from the conceptions to perception of the results of their action. This article presents the methodological orientations of teachers from the practice dimensions and the results perceptions. It pretends analyse the (ir)regularities between both tasks of the teaching-learning process, by comparative data.

**Keywords:** methodological orientations; epistemologies; teaching-learning process; educative practice; perceptions.

## LAS ORIENTACIONES METODOLOGICAS DE LOS PROFESORES: RELACION ENTRE LAS DIMENSIONES DE LA PRACTICA Y LA PERCEPCION DE LOS RESULTADOS

**Resumen:** Se pretende divulgar parte de los resultados obtenidos en una investigación realizada con profesores de tres áreas de enseñanza (portugués, matemática y lengua extranjera, el Inglés), de dos ciclos de enseñanza (3er Ciclo de la Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria),

em diferentes fases de la carrera, de la Región Centro. El objetivo principal fue el análisis de sus epistemologías alrededor de toda la actividad docente: de las concepciones a la percepción de los resultados de sus acciones. En este contexto serán trabajados solamente los datos reveladores de las irregularidades, al nivel de las orientaciones epistemológicas, entre las diversas dimensiones de la práctica educativa, o acciones propiamente dichas (preparaciones, interacciones, evaluaciones, remediaciones y autorreflexión) y la percepción de los resultados.

**Palabras clave:** orientaciones metodológicas; epistemologías; proceso enseñanza-aprendizaje; práctica educativa; percepciones.

## Introdução

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, prever e influenciar o que os professores fazem, cabe aos investigadores analisar os processos orientadores e de realização dos docentes (CLARK; PETERSON, 1986, p. 256).

Considera-se que os professores estruturam a sua actividade, agem, muito, ou fundamentalmente, em função das teorias pessoais (concepções/significações/representações) que possuem (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 (CLARK; PETERSON, 1986; GARCÍA, 1988, p. 107).

Igualmente,

É generalizada a opinião de que o comportamento humano não pode ser globalmente entendido apenas baseado em factos exteriores e observáveis. Para ser cabalmente entendido há que ter em conta os pensamentos, as cognições, as crenças do sujeito, pois são estas que determinam e dão significado ao comportamento e que estruturam e organizam o mundo (CLARK; PETERSON, 1986, 1990).

Não há consenso em considerar como unívoca a relação representação-acção. Nesse sentido se apontam como fatores que contribuem para essa falta de consenso a acção estratégica e a acção que dependem do contexto situacional. Existe, tendencialmente, grande probabilidade das acções serem, muito ou basicamente, orientadas pelos referenciais teóricos assumidos, isto é, pelas significações que se têm, ou seja pelas nossas concepções. Neste sentido, no contexto específico dos educadores, as decisões e acções deles, por princípio, ancoram-se nas orientações epistemológicas aprendidas, construídas e reconstruídas. Estes quadros conceptuais ou esquemas funcionam como orientadores, que podem, ou justificam mesmo, as suas opções, sendo, no limite, o dado mais relevante além das mediações com outros dados contextuais. Variáveis que podem facilitar ou inibir os pensamentos e as acções dos professores.

Senão, vejamos:

De forma controlada ou automática, e consciente ou não consciente, um grande número dos nossos comportamentos corresponde às nossas representações [...] aspecto que remete para a problemática da funcionalidade das representações enquanto orientadoras dos comportamentos (VALA, 1993, p. 366).

Sabe-se que as representações que os professores têm sobre o que é ciência, sobre o que é fazer ciência, sobre o que é “o” método científico, têm influência não só no que ensinam, mas também no como ensinam as disciplinas científicas curriculares e mesmo qual o significado que parecem atribuir a esse seu ensinar (PRAIA; CACHAPUZ, 1998, p. 73).

De facto, a partir destes registos, damos conta da existência de alguma unanimidade na ideia de causalidade recíproca entre representação e comportamento, ou seja, da perspectiva da(s) representação(ões) e do(s) comportamento(s) enquanto variáveis solidárias.

Admitimos, então, que as concepções influenciam todas as acções, sendo influenciadas, igualmente e necessariamente, por toda a experiência de vida, sabendo, todavia, que as nossas interpretações são muito resistentes à mudança (LEYENS, 1985).

Neste sentido, inferimos que, no caso dos docentes, as concepções mantêm relações estreitas com as preparações das suas acções, com a forma como interagem com os alunos, bem como com a forma e conteúdo das suas reflexões na e pós-acção (FIGUEIRA, 2001).

Entre os domínios do pensamento e da actividade do docente existe uma relação recíproca. As acções desenvolvidas pelo professor têm a sua origem, maioritariamente, nos seus processos de pensamento, os quais, por sua vez, são afectados pelas suas acções (CLARK; PETERSON, 1990, p. 451).

No mesmo sentido, o processo de atribuição de causalidade dos resultados obtidos, dos produtos das acções, isto é, o construto concebido enquanto percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem, é regido pelos mesmos pressupostos, sendo, igualmente e provavelmente, orientado por quadros pré-concebidos, não se negligenciando, contudo, os dados de contexto e dados ocasionais.

Daqui decorre a necessidade, para a compreensão da realidade ou situação educativa, tarefa complexa e multidimensional, de resto, e no que concerne, estritamente, ao vector educador, observar não apenas o que é directamente visível, as suas acções, mas, igualmente, os seus pensamentos, as suas concepções, significações e atribuições, bem como as suas tentativas de clarificação e justificação.

Foi, pois, sob este signo enquadratório que encetámos a investigação, intitulada *Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas*, de onde derivam os dados que agora divulgamos, realizada com professores de três áreas de leccionação (Português, Matemática e Língua estrangeira, o Inglês), de dois ciclos de ensino (3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), em diferentes fases de carreira, da Região Centro, cujo objectivo

principal era a análise das suas orientações metodológicas em torno de toda a actividade docente: das concepções sobre todo o processo ensino-aprendizagem à percepção dos resultados da sua acção (FIGUEIRA, 2001). Actividade docente que aglutina, assim, quer as concepções sobre todo o processo ensino-aprendizagem, quer a(s) percepção(ões) dos resultados da sua acção, quer, igualmente, os procedimentos de planificação, instrução propriamente dita, avaliação e remediação dos alunos e auto-avaliação. Ou seja, a conceptualização do processo ensino-aprendizagem apresentada ou assente numa concepção de ensino como processo de resolução de problemas, processo trifásico de planificação (pré-acção), interacção (acção) e reflexão (pós-acção).

Ainda, e desta feita, pode-se assumir que a investigação de onde deriva o presente artigo se enquadra sob o paradigma dos processos mediadores, “centrado nos processos cognitivos dos professores – paradigma do pensamento do professor” (FIGUEIRA, 2001, p. 30).

Sumariamente, refere-se que este tipo de investigações centra-se, fundamentalmente, no estudo dos pensamentos, crenças, concepções, ou seja, no universo interno dos professores (ZABALZA, 1994, p. 35). Assim, o objectivo primordial é conhecer, descrever e interpretar os pensamentos, juízos, decisões e sentimentos dos professores, apreendendo as relações possíveis entre as cognições que ocorrem na mente do professor e as tomadas de decisão no decurso na sua actividade profissional (SHULMAN, 1989, p. 58).

Segundo este paradigma (VILLAR ANGULO, 1988a, 1988b), o professor é, agora, pensado não apenas como um técnico que deve dominar um repertório mais ou menos vasto de competências. O estudo dos processos de ensino focaliza-se, orientando-se, para a descrição da actividade cognitiva dos professores. Esta linha de investigação apoia-se no postulado: “os comportamentos dos professores são largamente influenciados pelos seus pensamentos ou cognições” (SHAVELSON; STERN, 1981).

A investigação em torno dos processos de pensamento do professor assenta em duas assunções fundamentais, isto é, os seus principais pressupostos, ou premissas, apontam que: “os professores são profissionais racionais, ou seja, os professores constroem a sua acção de forma reflexiva, agindo em função dos seus pensamentos, juízos e decisões” (ZABALZA, 1994, p. 30; SHAVELSON; STERN, 1981).

Isto é, o professor é um sujeito reflexivo, racional, que toma decisões, emite juízos, possui crenças e cria rotinas próprias no decurso do seu desenvolvimento profissional (VILLAR ANGULO, 1988a, 1988b). Os professores são, basicamente, reflexivos, não reactivos (ZABALZA, 1994). É assumido que os pensamentos do professor guiam e orientam o(s) seu(s) comportamento(s) (CLARK; YINGER, 1979c; SHAVELSON; STERN, 1981; VILLAR ANGULO, 1988a, 1988b; ZABALZA, 1994). Os seus pensamentos (concepções, juízos, crenças, teorias etc.) guiam a sua acção, e esta, por sua vez, influencia os pensamentos, pressupondo, por isso, um processo dialéctico e construtivista, e não relações causais estritas (ZABALZA, 1994; CLARK; PETERSON, 1986, 1990). Pensamento e acção constituem estruturas independentes, mas interligadas, que se vão modificando mutuamente. Neste sentido, embora

toda a conduta expressa ou observável esteja organizada ou seja dirigida pelas operações cognitivas dos professores, conhecer o pensamento do professor poderá permitir prever, não predizer, a sua conduta (LOWYCK, 1986, 1988, 1990).

Através da conduta dos professores, poderemos inferir parcialmente o seu pensamento, mas não explicá-lo e possivelmente nem sequer compreendê-lo (ZABALZA, 1994, p. 33).

Sintetizando, pode-se dizer que as investigações em torno das teorias dos professores podem ser aglutinadas numa grande dimensão: concepções acerca do processo ensino-aprendizagem, com todos os “tentáculos” que este processo envolve: representação do aluno, do papel do professor, a concepção de *currículo*, a escolha de metodologias de ensino, de avaliação, etc.

E não será de todo abusivo afirmar que os estudos efectuados apontam, regra geral, num mesmo sentido: a adopção, preferencial e global, de concepções mais do tipo tradicional – por oposição ou confronto com as concepções construtivistas-relacionais (TEIXEIRA, 2001) ou racionalistas-construtivistas ou, mesmo, racionalistas dialécticas (PRAIA; CACHAPUZ, 1994, 1998) – academicista, transmissivista, empirista, positivista (FIGUEIRA, 2001, cap. 32): “os professores adoptam, preferencialmente, concepções tradicionalistas de ensino, aprendizagem, ciência” (ABREU, 1996), muito embora, alguns realçam, já, uma tendência para a mudança, revelando opções eclécticas (ABREU, 1996; CANAVARRO, 1997; PRAIA; CACHAPUZ, 1994, 1998; TEIXEIRA, 2001).

Mas, ainda, antes de dar cumprimento aos objectivos específicos do presente artigo, algumas notas prévias serão tecidas.

Assim, ao levar a cabo a “tarefa de caracterização e análise das orientações metodológicas dos docentes (epistemologias)” (FIGUEIRA, 2001), o propósito não foi fazer a apologética de qualquer assunção ideológica em termos metodológicos, nem retirar ilações sobre a eficácia das possíveis posturas dos docentes. Não se pretendeu defender ou fazer a apologia de um determinado tipo de concepção e prática, quer seja pela categorização “práticas tradicionais/práticas activas”, “práticas reprodutoras/práticas construtivas ou criativas”. Tão só analisá-las (através dos relatos dos seus actores) à luz das representações prévias que lhes subjazem e das concomitantes percepções delas resultantes.

Até porque, no limite, os critérios de eficácia são relativos aos próprios

objectivos e significações epistemológicas das orientações metodológicas. [...] Cada modelo define os seus próprios critérios de eficácia. E, como não existe acordo ou coordenação entre essas significações, o que é importante para uns, é inexistente ou secundário para outros e vice-versa. [...] É fundamental, pois, ter-se consciência de que cada orientação estima-se geralmente eficaz, produtiva, conseqüente, etc., em relação aos critérios que se fixaram antecipadamente (JOYCE-MONIZ, 1989, p. 7).

Será, pois, a filosofia pessoal (re)construída que proporciona o cenário para a interpretação e acção do processo ensino-aprendizagem. E, embora, por vezes, discrepante, até mesmo, paradoxal, facto é que, por princípio, as ideologias orientam o pensamento e, conseqüentemente, a acção.

Até porque

qualquer juízo sobre a qualidade pedagógica assenta inevitavelmente em pressupostos filosóficos educacionais. Só à luz de uma filosofia da educação, explícita e assumida, é possível equacionar o problema da qualidade da prática pedagógica. [...] A qualidade é a realização dessa ideia (PATRÍCIO, 1997, p. 555-556).

e

Não existem filosofias da educação “certas” ou “erradas”. [...] o importante é reflectir sobre as nossas próprias crenças e não fazer julgamentos sobre elas (ZINN, 1998, p. 72).

Ou seja, o que se pretendeu, com este estudo, foi a análise das vivências metodológicas dos professores, a partir das suas próprias narrativas. Isto é, o conhecimento das posições epistemológicas/metodológicas dos educadores, perfis de (dis)continuidade (FIGUEIRA, 2001).

De facto, clarificar as filosofias pessoais afigura-se uma tarefa útil, para que se possa especular e reflectir sobre os modos de pensar e de agir dos professores, inferindo, apontando vias de formação (FIGUEIRA, 2001).

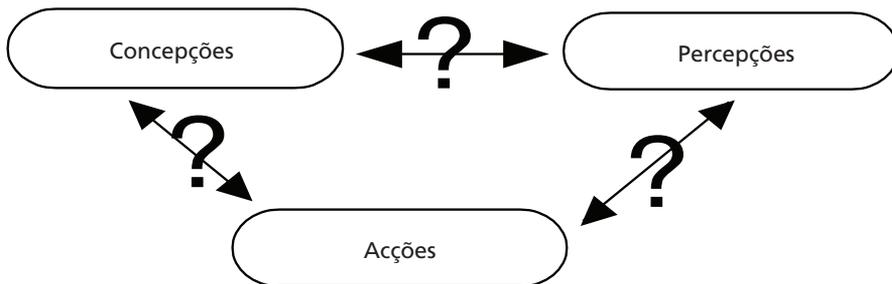
Julga-se que a clarificação das ideologias, pela reflexão sobre as próprias orientações metodológicas, pode auxiliar a reduzir a confusão, aumentar a clareza e direcção, conduzindo a comportamentos e tomadas de decisão mais consistentes: “Filosofar em torno da educação, provavelmente, não faz de nós um filósofo, mas pode ajudar a melhor compreender o educador” (ZINN, 1998, p. 54).

Pode-se melhorar, deve-se otimizar. Porém, não há que desvirtuar as funções da escola e dos professores. A escola e os professores existem para ensinar e educar. E ensinar e educar implica preparação, actuação e reflexão das acções. É por serem actividades de sempre, existindo e coexistindo em qualquer acto ou perspectivas de ensino, que sobre elas nos debruçámos.

O que se pretendeu foi, tão só, saber como os professores encaram e procedem (agem) em face do processo ensino-aprendizagem e como o concebem, perceber o que *dizem pensar*, o que *dizem fazer* e o que *dizem sentir*, em torno do processo ensino-aprendizagem, verificando, igualmente, o grau de consistência em todos os elementos do processo e a (in)existência de diferenças nas tendências ideológicas, tendo em conta a área e o ciclo de leccionação, em função dos anos de serviço na profissão (FIGUEIRA, 2001). Importava perceber se os docentes se situam mais numa lógica educacional centrada neles próprios, ou centrada nos alunos. Ou seja, se são mais do tipo racionalista ou comportamentalista, ou, ao invés, mais do tipo cognitivista ou construtivista, ou se, por

outro lado, assumem posições eclécticas, ou mesmo, neutras (FIGUEIRA, 2001, cap. 3), o que remete para o seu estilo pessoal de ensino (CONTI, 1998). São estes pressupostos que orientarão o docente na escolha dos métodos de ensino, avaliação, formas de planificar, etc. (FIGUEIRA, 2001, cap. 3).

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.



As concepções do processo ensino-aprendizagem 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. Ou seja, sobre este título pretende analisar-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.

Quanto aos comportamentos/acções, ou dimensões da prática, dizem respeito às verbalizações (relatos, narrativas) relativas às 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. Remetem para o que se diz que se faz, como e porque se faz, para as actividades pré-activas ou preparativas, actividades interactivas e actividades avaliativas e de remediação.

Assim, nas dimensões da prática, analisam-se vários aspectos da planificação (pré-acção), como, por exemplo, as suas tipologias, as formas, os conteúdos, os factores determinantes e os critérios de selecção dos métodos e actividades (FIGUEIRA, 2001). Sucintamente, ao nível da interacção, tenta analisar-se a estrutura de uma aula-tipo, os métodos utilizados

e os critérios. Ao nível da avaliação dos alunos, analisam-se as modalidades, os parâmetros e os momentos da avaliação. Por fim, quanto à remediação das dificuldades dos alunos, analisam-se as estratégias utilizadas e os seus critérios de escolha (FIGUEIRA, 2001). No que concerne à dimensão auto-avaliação dos professores (pós-acção), tenta analisar-se a sua (in)realização e seus figurinos possíveis (FIGUEIRA, 2001).

Relativamente às percepções dos resultados, estas 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*, remetem para o que se diz que se sente. Esta rubrica analisa-se 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), sendo, pois, estas dimensões apontadas as operacionalizações da percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem (FIGUEIRA, 2001).

A percepção de autocompetência 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 (MEDLEY, 1987, p. 105).

A percepção de autodesempenho pretende 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).

A percepção de satisfação nas actividades de ensino 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 (por exemplo, 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).**

Quanto às percepções sobre os alunos, de participação, remetem para a percepção que os professores têm relativamente ao grau de participação dos seus alunos nas actividades de ensino. A percepção de desempenho/resultados diz respeito à percepção que os professores têm dos desempenhos/resultados dos seus alunos (FIGUEIRA, 2001).

Neste sentido, o objectivo foi analisar esta relação, tendo em conta as hipotéticas variabilidades em função do nível, ciclo, área de leccionação e tempo de serviço na profissão. E, igualmente, por 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.

Pretende-se, assim, a análise do grau de homogeneidade *versus* variabilidade (continuidade *versus* descontinuidade) intra e intergruparal 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).

## **Método**

### **Amostra**

Serão apresentados resultados relativos às (ir)regularidades entre as orientações epistemológicas dos diversos componentes da prática educativa e da percepção dos resultados do processo educativo, numa amostra de 89 professores, de três áreas disciplinares: Português, Matemática e Inglês, do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, em diferentes fases de carreira, da Região Centro.

A pesquisa pressupôs 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, realizados a partir de entrevistas semiestruturadas, 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 variáveis) (FIGUEIRA, 2001). O *instrumento* de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, que, por razões de espaço, não apresentamos aqui. É composta por perguntas abertas que tentam auscultar o professor sobre todo o processo ensino-aprendizagem: o que entendem por ensino, por aprendizagem, por bom professor, que tipo de planificações utilizam, o que programam, que tipo de métodos e estratégias de ensino utilizam e porquê, que tipo de procedimentos de avaliação dos alunos, que objectivos de avaliação preconizam, se realizam ou não auto-reflexão das suas práticas, bem como que percepção têm dos resultados de todo o processo (FIGUEIRA, 2001).

## Procedimentos de análise de dados

Quanto à análise dos dados, o conteúdo obtido (a partir da análise de conteúdo das entrevistas), para cada uma das dimensões, foi, posteriormente, categorizado, tendo sido encontradas cinco categorias designadas como Racionalista, Positivista, Construtivista, Eclética – enquadram-se nesta categoria as respostas mescladas, compósitas, ou seja, que apontam para mais do que uma orientação metodológica – e **Neutra**. Nesta categoria, inscrevem-se as respostas que não têm enquadramento em qualquer das orientações previstas – (cinco níveis para cada variável) (FIGUEIRA, 2001), ou seja, as (meta)metodologias de ensino, ou orientações epistemológicas ou metodológicas de ensino, propostas por Joyce-Moniz (1989 apud FIGUEIRA, 2001, p. 233-238), numa taxonomia bastante holística.

A orientação final para cada uma das dimensões da prática educativa, tal como para a percepção dos resultados, teve como critério a moda, ou seja, a epistemologia mais frequente.

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[...]” (FIGUEIRA, 2001, p. 233, 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 [...]” (FIGUEIRA, 2001, p. 233, 257-283). Contrariamente, a ideologia Construtivista, ou Fenomenológica, entende o processo ensino-aprendizagem como “pedagogia dos processos, centrada nos interesses e necessidades da turma”, enfatizando o “aprender a construir, construir para aprender, aprender a aprender” (FIGUEIRA, 2001, p. 233, 284-322).

A título exemplificativo, temos algumas respostas dos professores da amostra (Quadro 1):

Tal como já referido, os dados foram obtidos a partir de questões abertas – tipo associação livre –, breves narrativas escritas, com posterior categorização, via análise de conteúdo (FIGUEIRA, 2001).

A amostra<sup>1</sup> do presente estudo foi 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 (Tabela 1).

<sup>1</sup> Os critérios de amostragem passam pela acessibilidade e pela sua conveniência, ou seja, garantir a equidade, possibilitadora de eventuais comparações.

## Quadro I. Exemplos de respostas dos professores e respectivas categorizações

<p>Racionalista (Tradicional)</p>	<p>“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.”</p>
<p>Positivista (Comportamental)</p>	<p>“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.”</p>
<p>Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)</p>	<p>“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.”</p>

(continua)

**Quadro I. Exemplos de respostas dos professores e respectivas categorizações**

(continuação)

Ecléctica	<p>“Enriquecer os alunos em termos cognitivos e pessoais.”</p> <p>“Se empenha nas tarefas.”</p> <p>“Consegue motivar os alunos, de modo que aprendam e tenham resultados positivos.”</p> <p>“Conhecimento.”</p> <p>“Orientar, explicar, ensinar.”</p> <p>“Estudar, estar com atenção. Cumprir as propostas de remediação. Sacrifício e grande vontade de aprender.”</p> <p>“Horários incompatíveis com o dia-a-dia. Programas extensos. Turmas grandes.”</p>
Neutra	<p>“Ensina.”</p> <p>“Consegue ensinar.”</p> <p>“Passou de uma geração a outra.”</p> <p>“Vê o seu trabalho reconhecido.”</p> <p>“Alia a intuição ao conhecimento dos alunos.”</p> <p>“Caminho aberto.”</p> <p>“Tantas mudanças e tantas exigências burocráticas.”</p>

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.

**Tabela I. Distribuição dos elementos da amostra**

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

(continua)

**Tabela I. Distribuição dos elementos da amostra**

(continuação)

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

Inglês					
	Feminino (N = 23)		Masculino (N = 7)		T
	3º Ciclo	Secundário	3º Ciclo	Secundário	
<b>Estagiário</b>	2	1	1	0	<b>4</b>
<b>Início Carreira</b>	2	1	1	1	<b>5</b>
<b>Meio Carreira</b>	4	4	2	0	<b>10</b>
<b>Final Carreira</b>	4	6	0	1	<b>11</b>
<b>T</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>30</b>

<b>Totais</b>	<b>33</b>	<b>30</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>89</b>
	<b>63</b>		<b>26</b>		

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

E, embora tenhamos analisado exaustivamente os dados obtidos na nossa investigação (FIGUEIRA, 2001), nesse contexto somente será abordada a relação, ao nível das orientações epistemológicas, entre as diferentes dimensões da prática educativa e a percepção dos resultados da própria acção dos professores. Relação em termos das suas eventuais (ir)regularidades.

## Resultados

De facto, aquando da nossa análise interdimensões, e sua evolução ao longo da carreira, especificamente, aquando da análise da relação entre a orientação da prática do processo educativo, nas suas diversas dimensões, e a percepção dos resultados desse mesmo processo, verificamos relações de coerência muito frágeis ou inexistentes, em ambos os ciclos de leccionação. Essa relação de coerência estabelece-se, somente, com a dimensão Auto-Avaliação das actividades educativas (Quadro 2).

Quando analisamos as respostas dos professores tendo em conta os anos de serviço na profissão, os padrões são muito semelhantes, com a excepção do subgrupo em Início de Carreira a leccionar no Ensino Secundário, que se diferencia substancialmente dos outros, não só por manifestar uma percepção dos resultados do processo do tipo Construtivista, mas, também, por ser este tipo de orientação das componentes Interação e Avaliação dos Alunos.

Quando a nossa leitura tem em conta as diferentes áreas e ciclos de leccionação dos sujeitos, e os anos de serviço na profissão, é possível, de uma forma geral, ver que as relações de coerência entre a orientação da prática educativa, nas suas múltiplas dimensões, e a percepção dos resultados do processo educativo, são, igualmente, muito ténues, registando-se ao nível, apenas, da Auto-Avaliação, ou, mesmo, inexistentes (cf. Quadro 3). E isto, em todas as áreas e ciclos de leccionação, especialmente, ao nível do Ensino Secundário (ver Quadro 3).

Neste sentido, os professores de Matemática, a leccionar no 3º Ciclo, manifestam coerência, somente, e de forma frágil, entre a Percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem (tipo Eclética/Neutra) e a dimensão Auto-Avaliação (tipo Neutra) (Quadro 3).

Os colegas que se encontram a leccionar no Ensino Secundário manifestam coerência, apenas, entre a Percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem (tipo Eclética) e a dimensão Remediação das dificuldades dos alunos (tipo Eclética) (Quadro 3).

Fazendo a análise, considerando os anos de serviço na profissão, não se salienta nenhum grupo, mantendo um perfil mais ou menos semelhante à imagem do que acontece com os colegas de Matemática. Os professores de Português, a leccionar no 3º Ciclo, manifestam coerência, somente, entre a Percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem (tipo Neutra) e o processo Auto-Avaliação (tipo Neutra) (Quadro 3).

Todavia, os colegas que leccionam no Ensino Secundário não manifestam relações de coerência entre a Percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem e qualquer das dimensões da prática educativa (Quadro 3).

**Quadro 2. Orientação da Prática (nas diferentes dimensões) e da Percepção dos Resultados do processo E-A., para a totalidade da amostra, tendo em conta o ciclo de leccionação e os anos de serviço na profissão**

Processo	Idade Prof.	3º Ciclo (N = 46)						Secundário (N = 43)					
		Estagiár.	Início C.	Meio C.	Final C.	Total	Estagiár.	Início C.	Meio C.	Final C.	Total		
Preparação	Totalidade	Raciona./ Constr./ Ecléc.	Construt.	Construt.	Racion.	Const.	Racional./ Positiv.	Racion.	Constr./ Eclécic.	Racion.	Rac.		
Interação	Totalidade	Positiv.	Racion./ Ecléctica	Positiv.	Racion./ Ecléctica	Posit.	Racional./ Posit./ Ecléctica	Construt.	Ecléctica	Racional.	Ecléc.		
Avaliação Alunos	Totalidade	Positiv.	Racion.	Positiv.	Positiv.	Posit.	Positiv./ Ecléctica	Construt.	Positiv./ Const./ Ecléctica	Positiv.	Posit.		
Remediação	Totalidade	Positiv.	Positiv./ Neutra	Positiv.	Constr./ Ecléc.	Posit.	Positiv.	Positiv.	Construt.	Positiv.	Posit.		
Auto-Avaliaç.	Totalidade	Neutra	Neutra	Neutra	Neutra	Neutra	Construt.	Racion.	Construt.	Neutra	Const./ Neutra		
Percepção Resultados	Totalidade	Ecléctica/ Neutra	Neutra	Neutra	Ecléc.	Neutra	Ecléctica	Construt.	Neutra	Neutra	Neutra		

Considerando o tempo de serviço na carreira docente, podemos verificar a não existência de grandes diferenças entre os grupos, com a exceção do subgrupo dos professores em Final de Carreira a leccionar no 3º Ciclo que se manifestam completamente incoerentes entre a Percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem e a prática educativa (Quadro 3).

Tal como os seus colegas de Português, os professores de Inglês a leccionar no Ensino Secundário não apresentam relações de coerência entre a Percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem e qualquer das dimensões da prática educativa (Quadro 3).

Contudo, os colegas a leccionar no 3º Ciclo estabelecem relações coerentes, se bem que variáveis, entre a Percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem (tipo Construtivista/Eclética/Neutra) e os processos Planificação (tipo Construtivista), Interação (tipo Eclética) e Auto-Avaliação da acção educativa (tipo Neutra) (Quadro 3).

Tomando o tempo de serviço em consideração, é possível destacar dois subgrupos, de maior e menor coerência, respectivamente: o dos professores Estagiários a leccionar no Ensino Secundário e o dos colegas em Meio de Carreira, a leccionar, igualmente, neste ciclo de ensino. Os demais manifestam um perfil pouco diferenciável, semelhante ao perfil da amostra total (Quadro 3).

Genérica e globalmente, constatou-se, por um lado, que os professores são muito pouco coerentes, existindo pouca articulação, em termos ideológicos, ou de coloração ideológica (ou seja, orientação epistemológica e metodológica (concepção Racionalista, Comportamentalista e/ou Construtivista)), entre a preparação/planificação do processo ensino-aprendizagem e a orientação da prática educativa, em termos da interação, avaliação e remediação das dificuldades dos alunos, nas diferentes áreas e ciclos de leccionação, reflectida, igualmente, ao longo da carreira (Quadro 4).

Registam-se grandes irregularidades, fundamentalmente, ao nível dos professores Estagiários, das diferentes áreas de leccionação.

Todavia, somos de salientar, ao nível das dimensões da Prática educativa, grande constância ideológica entre a Interação, a Avaliação dos Alunos e a Remediação das suas dificuldades (tipo Positivista), especialmente dos professores do 3º Ciclo, sobretudo nos professores Estagiários e em Meio de Carreira, existindo, no entanto, variações em termos de área de leccionação. Destaca-se a coincidência plena, entre as áreas de leccionação, ao nível da Avaliação dos Alunos e Recuperação das suas dificuldades.

Regista-se, no entanto, grande desfasamento entre a forma como dizem Planificar e a forma como dizem Interagir junto dos alunos (Quadro 3). Ou seja, genericamente, existe pouca coerência entre a forma de planificar e a forma de agir junto dos alunos.

Igualmente frágeis ou inexistentes são as relações de coerência entre a orientação da prática educativa e a(s) justificação(ões) dos resultados do processo educativo (resultados das acções, em termos de autocompetência, autodesempenho, auto-satisfação nas actividades de ensino e percepção de participação e de desempenho dos alunos (o que dizem que sentem)) (Quadro 3).

**Quadro 3. Orientação da Prática (nas diferentes dimensões) e da Percepção dos Resultados do processo E-A., tendo em conta a área de leccionação, o ciclo de leccionação e os anos de serviço na profissão**

		Secundário (N = 43)										
Processo	Idade Prof.	Estagiár.	Início C.	Meio C.	Final C.	Total	Estagiár.	Início C.	Meio C.	Final C.	Total	
Área Lecc. →												
			3º Ciclo (N = 46)									
Preparação	Matemática	Racion.	Racion.	Racion.	Racion.	Rac.	Racion.	Racion.	Racion./Positiv.	Racional.	Rac.	
	Português	Construt.	Construt.	Construt./Ecléctica	Construt.	Const.	Positiv.	Construt.	Ecléctica	Racion./Const.	Const.	
	Inglês	Ecléctica	Construt.	Construt.	Construt.	Const.	Construt.	Racional/Const.	Construt.	Ecléctica	Ecléc.	
Interacção	Matemática	Positiv.	Positiv.	Positiv.	Racion./Positiv.	Posit.	Positiv.	Positiv./Construt.	Positiv./Ecléctica	Racional.	Rac./Posiv.	
	Português	Construt.	Racion./Ecléctica	Positiv./Construt.	Ecléc.	Const.	Ecléctica	Racion.	Ecléctica	Racion./Positiv.	Ecléc.	
	Inglês	Ecléctica	Racion./Constr./Ecléctica	Racion./Constr./Ecléctica	Ecléc.	Ecléc.	Construt.	Constr./Ecléctica	Ecléctica	Constr.	Const.	
Avaliação Alunos	Matemática	Positiv.	Racion.	Positiv.	Positiv.	Posit.	Ecléctica	Racion./Construt.	Positiv./Constr.	Racion./Positiv.	Posit.	
	Português	Positiv.	Racion./Positiv.	Positiv.	Construt.	Posit.	Positiv./Construt./Ecléctica	Racion.	Positiv.	Positiv.	Posit.	
	Inglês	Construt.	Racion./Positiv./Construt.	Racion./Positiv.	Positiv.	Rac./Posit.	Positiv.	Construt.	Ecléctica	Positiv./Construt.	Const.	
Remediação	Matemática	Positiv.	Neutra	Positiv.	Ecléc./Neutra	Posit.	Positiv.	Racion./Construt.	Positiv./Ecléctica	Ecléctica	Posit./Ecléc.	
	Português	Positiv.	Positiv./Neutra	Constr./Ecléctica	Construt.	Posit./Const.	Positiv.	Positiv./Ecléctica	Construt.	Positiv.	Posit.	
	Inglês	Neutra	Positiv.	Positiv.	Construt.	Posit.	Neutra	Positiv./Ecléctica	Ecléctica	Positiv.	Posit.	
Auto-Aval.	Matemática	Neutra	Construt.	Neutra	Neutra	Neutra	Neutra	Positiv./Construt.	Construt.	Neutra	Neutra	
	Português	Neutra	Positiv./Neutra	Neutra	Ecléc.	Neutra	Construt.	Neutra	Construt.	Ecléctica/Neutra	Const.	
	Inglês	Racion./Positiv./Neutra	Neutra	Ecléctica	Neutra	Neutra	Ecléctica	Racion.	Ecléctica	Construt./Neutra	Const./Ecléc.	
Percepção Resultados	Matemática	Neutra	Neutra	Neutra	Ecléc.	Ecléc./Neutra	Ecléctica	Constr./Ecléctica	Positiv./Neutra	Ecléctica	Ecléc.	
	Português	Racion./Positiv./Neutra	Neutra	Neutra	Positiv.	Neutra	Ecléctica	Neutra	Positiv./Neutra	Positiv./Neutra	Neutra	
	Inglês	Constr./Ecléctica/Neutra	Neutra	Ecléctica	Construt.	Const./Ecléc./Neutra	Construt.	Construt.	Neutra	Neutra	Neutra	

**Quadro 4. Opção ideológica tendencial, endogrupo, tendo em conta a totalidade da amostra**

Processo	Tipo de Orientação
↓ Totalidade dos sujeitos	
* Preparação	Racionalista
* Interacção	Positivista/Ecléctica
* Avaliação Alunos	Positivista
* Remediação	Positivista
* Auto-Avaliação	Neutra
* Percepção dos resultados	Neutra

**Discussão dos resultados**

Abstraindo-nos, agora, um pouco das variabilidades grupais, em função da área, ciclo e percurso profissional, e em rigor, os resultados realçam o desfasamento entre o que se planifica realizar com os alunos e o que e como efectivamente se actualiza. Melhor, verifica-se uma *décalage* entre a orientação das Preparações e a orientação das Interacções. Isto é, a nossa análise denuncia a existência de discrepâncias entre a forma e os conteúdos da preparação e as metodologias interactivas, entre a formulação de intenções e a prática propriamente dita. Resultados, igualmente, consonantes com os obtidos por outros investigadores (MORINE-DERSHIMER, 1976, 1988; YINGER; HENDRICKS-LEE, 1995; SHAVELSON; STERN, 1981).

Em rigor, embora alguns professores ensaiem Planificações de outro tipo, globalmente, a tendência geral é a utilização de Planificações Tradicionais, do tipo Racionalista, ou seja, preparações com recurso ao manual adoptado, aos livros de referência, aos programas, em que “a ordem de apresentação dos temas é aquela que vem no programa” (JOYCE-MONIZ, 1989), com a repartição dos conteúdos temáticos em cada lição. Preparações que enfatizam os conteúdos, e que se actualizam, em todas as dimensões da prática (Interacção propriamente dita, Avaliação dos alunos e Metodologias de Remediação/Recuperação dos alunos), de forma Comportamentalista ou Tecnicista. De facto, os professores da nossa amostra manifestam uma tendência, generalizada, para um tipo pedagógico transmissivo, primando pela transmissão de conteúdos informativos, pela decomposição das matérias nos seus componentes ou unidades, por um trabalho de orientação normativa. No mesmo sentido, relativamente à avaliação dos alunos, existe uma grande preocupação com os produtos visíveis, com as *performances*, baseada nos resultados aos testes, traduzida pelas notas escolares. Quanto às estratégias de Remediação/Recuperação das dificuldades dos alunos, elas actualizam-se, basicamente, num apoio acrescido individualizado, utilizando-se uma dinâmica semelhante à utilizada na aula “regular”.

Todavia, como vimos, existe variabilidade em função do ciclo, área de leccionação e experiência na profissão. Estes resultados vão no sentido dos resultados de investigações de outros autores (ALTET, 1988; BRU, 1992; CRAHAY, 1988; DE LANDSHEERE (1969 apud CRAHAY, 1988) que registam variabilidade (intra e interindividual) nos comportamentos interactivos dos professores, não existindo, muito, um perfil estereotipado. Esta variabilidade verifica-se mais quando existe variabilidade intersituações. Ou seja, a variabilidade intersituações de um professor é mais notória do que a variabilidade entre professores numa situação idêntica (CRAHAY, 1988), justificada por constrangimentos dos conteúdos. Bru (1992) verifica e regista variabilidade intra e interindividual nas tipologias de acção didáctica (métodos, estratégias, variação nas condições de aprendizagem), variabilidade atribuída a características do meio, das situações, como as matérias, os alunos, constrangimentos administrativos e organizacionais, etc.

Entretanto, os resultados obtidos, concernentes às preparações, são contrários aos relatados por outros autores (BORKO; SHAVELSON, 1988; CLARK; PETERSON, 1986; GARCÍA, 1988; SHAVELSON, STERN 1981), que apontam a planificação como tarefa indispensável, instrumental entre o *currículum* e a prática propriamente dita, como elemento orientador da acção, embora os professores, fundamentalmente os mais experientes, não sigam um modelo muito racional e prescritivo (FLODEN; KLINZING, 1990, p. 18). No caso presente, e genericamente, parece que as preparações funcionam mais como um meio de decidir a instrução (por exemplo, aprender o material, os conteúdos, seleccionar e organizar os materiais, organizar o tempo e o fluxo de actividades) (CLARK; YINGER, 1979a, 1979b, 1979c; CLARK; PETERSON, 1986), e para responder às exigências administrativas (MCCUTCHEN, 1980, apud CLARK; PETERSON, 1986).

Todavia, no que respeita à Prática, a tendência geral das orientações metodológicas encontrada (tipo Positivista, pouco Criativa), com a presente amostra, é próxima da observada, e relatada pela Inspeção Geral de Educação (IGE, 2001). Este organismo denuncia a existência de práticas educativas tradicionais, quase generalizadas, em termos de área e ciclo de leccionação. Dos pontos fracos, que perpassam todas as disciplinas e todos os ciclos, ressaltam, precisamente, pela ausência ou quase inexistência,

a diferenciação de estratégias, a utilização de diferentes tipos de comunicação no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a discussão e a escrita, os trabalhos de pesquisa, as formas de avaliação dos alunos, nomeadamente a adequação da linguagem aos destinatários, a reflexão sobre os resultados de aprendizagem dos alunos, a verificação das aprendizagens na prática lectiva, a organização de estratégias de recuperação individual dos alunos, a articulação do *currículum*, a orientação educativa, auto-avaliação (IGE, 2001, p. ii-iv), primando-se muito pela exposição (IGE, 2001, p. 30).

## Considerações finais

De resto, já Brooks e Brooks (1993) referem que os professores querem que os alunos assumam responsabilidade pela sua aprendizagem, sejam pensadores autónomos, que desenvolvam compreensões integradas dos conceitos e que saibam questionar, reflectir, etc., contudo, poucos são os que, na prática, conseguem actualizar estes tópicos e metodologias. É que

a mudança de paradigma está muito dependente das memórias dos professores, quer enquanto estudantes, quer enquanto aprendizes de professor, quer enquanto mesmo professor, das suas crenças, valores, versões privadas de verdade, de presente e de futuro [...] (BROOKS; BROOKS, 1993, p. 13).

De facto, verifica-se, em termos de Práticas, resistências dos professores à mudança de paradigma (BROOKS; BROOKS, 1993). Isto porque consideram, genericamente, que a forma como orientam as suas acções conduz a bons resultados, ou a resultados consonantes com os seus objectivos, isto é, têm percepções positivas das suas opções (BROOKS; BROOKS, 1993, p. 101-102). Parece que “[...] os professores tendem a ensinar mais como foram ensinados do que como foram ensinados a ensinar” (JONES, 1975, apud FOSNOT, 1996, p. 294).

Igualmente, Nóvoa (1992) refere que, por vezes, os profissionais de ensino são muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente, quando foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua vida profissional.

E, embora não pareça ser o caso dos nossos resultados,

[...] simultaneamente, os professores são um grupo profissional particularmente sensível ao efeito de moda, o que levou certos pedagogos a criarem ortodoxias como defesa contra o abastardamento dos seus métodos ou técnicas. Uma vez na praça pública, as técnicas e os métodos pedagógicos são rapidamente assimilados, perdendo-se, de imediato, o controlo sobre a forma como são utilizados. As modas estão, cada vez mais, presentes no terreno educativo, em grande parte, devido à impressionante circulação de ideias no mundo actual (NÓVOA, 1992, p. 17).

Todavia, adverte, ainda, o autor que

a adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma “fuga para a frente”, uma opção preguiçosa que nos dispensa de tentar compreender. De todas as formas, não vale a pena grandes hesitações, porque atrás de uma moda outra virá, uma alteração à superfície para que nada mude em profundidade (NÓVOA, 1992, p. 17).

De referir, também, relativamente à auto-reflexão dos professores, que esta, quando realizada – e, na generalidade, os professores dizem que o fazem –, o é de maneira muito

vaga e geral (tipo Neutra), denotando-se dificuldades na assunção de uma ideologia orientadora neste processo. Subentende-se que os seus conteúdos são marginais ao processo ensino-aprendizagem, não se focalizando especificamente nem no papel do professor, nas suas formas de ensinar, nem no programa, no seu (in)cumprimento, como sugere a perspectiva Racionalista (FIGUEIRA, 2001, cap. 3, 3.9.1.), nem se centrando numa perspectiva tecnicista, aportada no rendimento, resultados, de cada aluno, características da orientação Positivista (FIGUEIRA, 2001, cap. 3, 3.9.2.), nem tampouco no autoconhecimento, nos interesses, motivações e bem-estar dos alunos e nas virtuais circunstâncias influenciadoras do processo ensino-aprendizagem, aspectos salientados pela posição Construtivista (FIGUEIRA, 2001, cap. 3, 3.9.3.).

Neste mesmo sentido vão as justificações dos resultados do processo educativo (Percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem). As atribuições dos resultados são vagas e gerais, revelando uma ausência ideológica orientadora. Os seus conteúdos não se focalizam nem nas características pessoais ou conhecimentos científicos do educador (perspectiva Racionalista), nem nos objectivos e resultados (produtos visíveis, quantificáveis e quantificados e imediatos) alcançados pelos alunos, ou nos aspectos técnicos do processo ensino-aprendizagem (como preconiza a perspectiva Positivista), nem, tão pouco, nos múltiplos factores influenciadores deste processo (como prevê a perspectiva Construtivista).

Ou seja, quanto às dimensões ou processos de Auto-Avaliação e Percepção dos Resultados do processo ensino-aprendizagem, as orientações são dúbias ou neutras, revelando, os docentes, pouca convicção nas suas assunções.

Ou seja, *grosso modo* e em termos gerais, regista-se bastante consistência, revelada pelos professores, ao nível específico das metodologias de interacção com os alunos, que, embora com variabilidades em função da área, do ciclo de leccionação e dos anos de serviço na profissão, se apresentam de forma Positivista. Todavia, este cenário é mais específico dos professores de Matemática, pois os restantes professores já tentam outros tipos interactivos.

Regista-se, igualmente, consistência nos modos de pensar, e mesmo de agir, em “bastidores” (Preparação), e, igualmente, na Interação com os alunos, havendo, todavia, incongruência de orientação entre o pensamento e a acção propriamente dita, fazendo supor, não que o pensamento orienta a acção, como consideram muitos autores, mas que a acção condiciona, podendo constranger e fazer alterar, o próprio pensamento.

## Referências

---

- ABREU, M. V. **Pais, professores e psicólogos**. Coimbra: Coimbra, 1996.
- ALTET, M. Les styles d'enseignement: un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse. **Les Sciences de l'Éducation**, v. 4, n. 5, p. 65-94, 1988.
- BORKO, H.; SHAVELSON, R. J. Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. In: VILLAR ANGULO, L. M. (Dir.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Editorial Marfil, 1988. p. 259-275.
- BROOKS, J. G.; BROOKS, M. G. **The case for constructivist classrooms**. In search of understanding. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
- BRU, M. Variabilité et variété didactiques: une nouvelle approche des conduites d'enseignement. **Les Sciences de l'Éducation**, v. 1, n. 2, p. 11-26, 1992.
- CANAVARRO, J. M. P. **Ciência, escola e sociedade. Concepções de ciência de estudantes portuguesas**. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 1997.
- CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. **Teachers' thought processes**. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. London: MacMillan Publishing Company, 1986. p. 255-296.
- \_\_\_\_\_. Procesos de pensamiento de los docentes. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *La investigación de la enseñanza: profesores y alumnos*. Barcelona: Ediciones Paidós, Paidós Educador, 1990. p. 444-543.
- CLARK, C.; YINGER, R. J. **Three studies of teacher planning**. Research series n. 65. Michigan: Michigan State University, Institute for Research on Teaching, 1979a.
- \_\_\_\_\_. **The hidden word of teaching: implications of research on teacher planning**. Research series n. 77. Michigan: Michigan State University, Institute for Research on Teaching, 1979b.
- \_\_\_\_\_. Teacher's thinking. In: P. PETERSON; H. WALBERG (Ed.), **Research on teaching: concepts, findings and implications**. Berkeley: McCutchan, 1979c. p. 231-263.
- CONTI, G. J. Identifying your teaching style. In: GALBRAITH, M. W. (Ed.). **Adult learning methods: a guide for effective instruction**. 2. ed. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company, 1998. p. 73-90.
- CRAHAY, M. L'analyse des processus d'enseignement bilan des recherches menées par le service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège. **Les Sciences de l'Éducation**, v. 4, n. 5, p. 95-116, 1988.
- FIGUEIRA, A. P. C. **Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas** – Estudo numa amostra de professores dos 3º ciclo e do ensino secundário, das disciplinas de Português, Matemática e Língua Estrangeira, do C. de Coimbra. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2001. No prelo.

FIGUEIRA, A. P. C. A recuperação ou remediação das dificuldades de aprendizagem dos alunos (resultados comparativos das orientações metodológicas numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês). **Psicologia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 5-16, 2004.

\_\_\_\_\_. A dimensão interactiva do processo ensino-aprendizagem dos professores portugueses (resultados comparativos numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês). **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 10, n. 12, ano IX, p. 291-304. set. 2005.

\_\_\_\_\_. A percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem dos professores portugueses (resultados comparativos numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês). **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 39, n. 2, p. 471-495, 2005. Vol. de Homenagem ao Prof. Dr. Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo.

\_\_\_\_\_. As concepções do processo ensino-aprendizagem dos professores portugueses (resultados comparativos numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês). **Psicologia, Teoria, Investigação e Prática**, v. 2, n. 10, p. 183-194, out. 2005.

\_\_\_\_\_. **As orientações metodológicas do processo ensino-aprendizagem**. Perfil dos professores portugueses de Português. Coimbra, 2005. Disponível em: <<http://www.Psicologia.com.pt/artigos/Educacao e Formacao>>. Acesso em: 31 out. 2007.

\_\_\_\_\_. **As orientações metodológicas do processo ensino-aprendizagem**. Perfil dos professores portugueses de Matemática. Coimbra, 2005. Disponível em: <<http://www.Psicologia.com.pt/artigos/Educacao e Formacao>>. Acesso em: 31 out. 2007.

\_\_\_\_\_. **As orientações metodológicas do processo ensino-aprendizagem**. Perfil dos professores portugueses de língua estrangeira (Inglês). Coimbra, 2005. Disponível em: <<http://www.Psicologia.com.pt/artigos/Educacao e Formacao>>. Acesso em: 31 out. 2007.

\_\_\_\_\_. O processo ensino-aprendizagem, na perspectiva tradicional/racionalista. **Educare/Educere**, v. 17, n. 11, p. 105-144, 2005.

\_\_\_\_\_. A auto-reflexão do processo ensino-aprendizagem. Revisão conceptual e resultados obtidos numa investigação. **Revista Psicologia, Educação, Cultura**, v. 10, n. 1, p. 89-122, 2006.

\_\_\_\_\_. A avaliação dos alunos pelos professores portugueses (a orientação metodológica comparativa numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês). **Psicologia, Teoria, Investigação e Prática**, v. 2, n. 11, p. 135-146, 2006.

\_\_\_\_\_. A orientação metodológica do processo de preparação do ensino-aprendizagem (resultados comparativos numa amostra de professores portugueses de Português, Matemática e Inglês). **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 13, n.13, Ano X, p. 127-138, 2006.

\_\_\_\_\_. A concepção do processo ensino-aprendizagem e a percepção dos resultados. Análise das (in)congruências ao nível das orientações epistemológicas. No prelo.

\_\_\_\_\_. (in) Congruências na orientação metodológica nas dimensões da prática educativa. No prelo.

- FIGUEIRA, A. P. C. (in) Consistências no processo ensino-aprendizagem. Relação entre a concepção e a prática. **No prelo.**
- FLODEN, R.; KLINZING, H. G. What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. **Educational Researcher**, v. 19, n. 4, p. 15-20. 1990.
- FOSNOT, C. T. (Ed.). **Construtivismo e educação.** Teoria, perspectivas e prática. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos, 1996.
- GARCÍA, C. M. Pensamientos pedagógicos y toma de decisions. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisions didácticas de profesores de E. G. B. In: VILLAR ANGULO, L. M. (Dir.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.** Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Editorial Marfil, 1988. p. 277-300.
- IGE. **Avaliação integrada das escolas.** Síntese dos resultados, ano lectivo 1999-2000. Lisboa: Ministério da Educação, Inspeção Geral de Educação, 2001.
- JOYCE-MONIZ, L. **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 Instituto de Inovação Educacional, 1989. **Não publicado.**
- LESTER, P. E. Development and factor analysis of the teacher job satisfaction questionnaire (TJSQ). **Educational and Psychological Measurement**, v. 47, n. 1, p. 223-233, 1987.
- LEYENS, J. P. **Teorias da personalidade na dinâmica social.** Lisboa: Biblioteca Verbo, 1985.
- LOWYCK, J. Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. In: VILLAR ANGULO, L. M. (Dir.). **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones.** Actas de I Congreso Internacional. Sevilla: SPUS, 1986. p. 227-249.
- \_\_\_\_\_. Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación? In: VILLAR ANGULO, L. M. (Dir.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.** Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Editorial Marfil, 1988. p. 121-134.
- \_\_\_\_\_. Teacher thinking studies: bridges between description, prescription and application. In: DAY, C.; POPE, M.; DENICOLO, P. (Ed.). **Insights into teachers' thinking and practice.** London: The Falmer Press, 1990. p. 85-103.
- MEDLEY, D. M. Teacher effectiveness. In: MITZEL, H. E. (Ed.). **Encyclopedia of Educational Research.** 5. ed. New York: Macmillan Publishing Co., 1982. p. 1894-1903.
- \_\_\_\_\_. Evolution of research on teaching. In: DUNKIN, M. J. (Ed.). **The international encyclopedia of teaching and teacher education.** Oxford: Pergamon Press, 1987. p. 105-113.
- MORINE-DERSHIMER, G. **A study of teacher planning.** San Francisco: Far West Laboratory, Beginning Teacher Evaluation Study, 1976.

MORINE-DERSHIMER, G. ¿Qué podemos aprender del pensamiento? In: VILLAR ANGULO, L. M. (Dir.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Editorial Marfil, 1988. p. 225-237.

NÓVOA, A. Apresentação da obra. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto. 1992. p. 7-9. (Coleção Ciências da Educação)

PATRÍCIO, M. F. Contributos da investigação educacional para a qualidade da prática pedagógica. In: ESTRELA, A. et al. (Org.). **Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino**. Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1997. v. II, p. 553-556.

PRAIA, J.; CACHAPUZ, A. Para uma reflexão em torno das concepções epistemológicas dos professores de Ciências do 3º Ciclo e Secundário: um estudo empírico. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 7, n. 1-2, p. 37-47, 1994.

\_\_\_\_\_. Concepções epistemológicas dos professores portugueses sobre o trabalho experimental. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 11, n. 1, p. 71-85, 1998.

SHAVELSON, R. J.; STERN, P. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments decisions and behavior. **Review of Educational Research**, v. 51, n. 4, p. 455-498, 1981.

SHULMAN, L. S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTRUCK, M. C. (Ed.). **La investigación de la enseñanza**. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Ediciones Paidós, Paidós Educador, 1989. p. 9-94.

TEIXEIRA, J. T. da S. **Concepções implícitas dos professores acerca do ensino, da aprendizagem e da ciência**. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2001.

VALA, J. Representações sociais – Para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, 1993. p. 353-384.

VILLAR ANGULO, L. M. Introducción. In: \_\_\_\_\_. (Dir.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Editorial Marfil, 1988a. p. 11-20.

\_\_\_\_\_. Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. In: \_\_\_\_\_. (Dir.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Editorial Marfil, 1988b. p. 197-224.

YINGER, R. J.; HENDRICKS-LEE, M. S. Teacher Planning. In: ANDERSON, L. W. (Ed.). **International encyclopedia of teaching and teacher education**. 2. ed. Oxford: Pergamon, 1995. p. 188-192.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto, 1994 (Coleção Ciências da Educação).

ZINN, L. M. Identifying your philosophical orientation. In: GALBRAITH, M. W. (Ed.). **Adult learning methods**. A guide for effective instruction. 2. ed. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company, 1998. p. 37-72.

**Contato:**

Ana Paula Couceiro Figueira  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
Rua do Colégio Novo – Apartado, 6153  
CEP 3001-802  
Coimbra – Portugal  
e-mail: apcouceiro@fpce.uc.pt

**Tramitação**

Recebido em maio de 2007

Aceito em agosto de 2007