

ARTIGO

(IN)CONGRUÊNCIAS NA ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA DOS PROFESSORES ANÁLISE NAS DIMENSÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA (resultados comparativos numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês)

Ana Paula Couceiro Figueira¹

Resumo: Pretende divulgar-se parte dos resultados obtidos numa investigação realizada com professores de três disciplinas de lecionação (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 objetivo principal era a análise das suas epistemologias em torno de toda a atividade docente: das concepções à percepção dos resultados da sua ação. Iremos, neste contexto, dar conta, apenas, dos dados reveladores das (in)congruências das suas orientações metodológicas nas diversas dimensões da prática educativa, ou seja, das relações entre as orientações das preparações das atividades (planificações), interações propriamente ditas, avaliações das aprendizagens dos alunos, mediações das dificuldades dos alunos (interação) e auto-reflexão dos educadores. A partir da análise de conteúdo e correspondência múltipla (HOMALS) de entrevistas semiestruturadas, a 89 docentes, os resultados realçam o desfasamento entre o que se planifica realizar com os alunos e o que e como efetivamente se atualiza. Melhor, verifica-se uma *décalage* entre a orientação das Preparações e a orientação das Interações.

¹ Docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: apcouceiro@fpce.uc.pt.

Isto é, a nossa análise denuncia a existência de discrepâncias entre a forma e os conteúdos da preparação e as metodologias interativas, entre a formulação de intenções e a prática propriamente dita.

Palavras-chave: Dimensões da prática educativa. Epistemologias. Orientações metodológicas. Processo ensino-aprendizagem.

1 Introdução

Embora não seja consensual a relação unívoca representação-ação, por constrangimentos vários, desde a ação estratégica, a ação dependente do contexto situacional etc., a verdade é que existe, tendencialmente, grande probabilidade das ações serem, muito ou basicamente, orientadas pelos referenciais teóricos assumidos, isto é, pelas significações que temos, pelas nossas concepções. Neste sentido, no contexto específico dos educadores, as suas decisões, as suas ações, por princípio, ancoram-se nas orientações epistemológicas aprendidas, apreendidas, 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, pese embora as virtuais mediações de outros dados contextuais (variáveis que podem facilitar ou inibir os pensamentos e as ações 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 fato, a partir destes registos, damos conta da existência de alguma unanimidade na ideia de causalidade recíproca entre representação e comportamento, ou seja, da perspectivação da(s) representação(ões) e do(s) comportamento(s) enquanto variáveis solidárias.

Admitimos, então, que as concepções influenciam todas as ações, sendo influenciadas, igual 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 manterão relações estreitas com as preparações das suas ações, com a forma como interagem com os alunos, bem como, com a forma e conteúdo das suas reflexões na e pós-ação (FIGUEIRA, 2001). “Entre os domínios do pensamento e da actividade do docente existe uma relação recíproca. As ações 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 ações, isto é, o construto concebido enquanto percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem, é regido pelos mesmos pressupostos, sendo, igual 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 diretamente visível, as suas ações, 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 encetamos a investigação, intitulada *Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas*, de onde derivam os dados que agora divulgamos, realizada com professores de três disciplinas 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 de Portugal, cujo objetivo principal era a análise das suas orientações metodológicas em torno de toda a atividade docente: das concepções sobre todo o processo ensino-aprendizagem à percepção dos resultados da sua ação (FIGUEIRA, 2001). Atividade docente que aglutina, assim, quer as concepções sobre todo o processo ensino-aprendizagem, quer a(s) percepção(ões) dos resultados da sua ação, quer, igualmente, os procedimentos de planificação ou preparação das atividades de ensino, instrução propriamente dita, avaliação das aprendizagens e remediação das dificuldades dos alunos e auto-avaliação das atividades de ensino, por parte do docente. 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 ou preparação das atividades de ensino-aprendizagem (pré-ação), interação ou processo de ensino-aprendizagem em contexto, com os alunos (ação) e reflexão do processo ensino-aprendizagem (pós-ação).

Ainda, e desta feita, podemos 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).

Sumariamente, referimos que este tipo de investigações centra-se, fundamentalmente, no estudo dos pensamentos, crenças, concepções, ou seja, no universo interno dos professores (ZABALZA, 1994). Assim, o objetivo 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 atividade profissional (SHULMAN, 1989).

Segundo este paradigma (VILLAR ANGULO, 1988a; 1988b), o professor é 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 atividade 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). Neste sentido, podemos dizer que a investigação em torno dos processos de pensamento do professor assenta em duas assunções fundamentais:

os professores são profissionais racionais, ou seja, os professores constroem a sua ação de forma reflexiva, agindo em função dos seus pensamentos, juízos e decisões (SHAVELSON; STERN, 1981; ZABALZA, 1994). 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 reativos (ZABALZA, 1994); e

os pensamentos do professor guiam e orientam o(s) seu(s) comportamento(s) (CLARK; YINGER, 1979a; 1979b; 1979c; SHAVELSON; STERN, 1981; VILLAR ANGULO, 1988a, 1988b; ZABALZA, 1994). Os seus pensamentos (concepções, juízos, crenças, teorias etc.) guiam a sua ação, e esta, por sua vez, influencia os pensamentos, pressupondo, por isso, um processo dialético e construtivista, e não relações causais estritas (CLARK; PETERSON, 1986; 1990; ZABALZA, 1994). Pensamento e ação 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).

Sintetizando, diríamos que as investigações em torno das teorias pessoais dos professores podem ser aglutinadas numa grande dimensão: concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, com todos os

“tentáculos” que este processo envolve: representação do aluno, do papel do professor, a concepção de *currículum*, a escolha de metodologias de ensino, de avaliação das aprendizagens etc.

E não será de todo abusivo da nossa parte afirmar que os estudos efetuados apontam, regra geral, num mesmo sentido: a adoção, preferencial e global, de concepções mais do tipo tradicional², academicista, transmissivista, empirista, positivista (FIGUEIRA, 2001)³. De fato, e na perspectiva de Abreu (1996), os professores adotam, preferencialmente, concepções tradicionalistas de ensino, aprendizagem, ciência, muito embora, alguns realcem, já, uma tendência para a mudança, revelando opções ecléticas (ABREU, 1996; CANAVARRO, 1997; PRAIA; CACHAPUZ, 1994, 1998; TEIXEIRA, 2001).

Mas, ao levarmos a cabo a tarefa de caracterização e análise das orientações metodológicas dos docentes (epistemologias) (FIGUEIRA, 2001), não foi nosso propósito 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 ativas”, “práticas reprodutoras/práticas construtivas ou criativas”. Tão só, analisá-las (através dos relatos dos seus atores), 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

² Por oposição, ou confronto, com as concepções construtivistas-relacionais (TEIXEIRA, 2001) ou racionalistas-construtivistas ou, mesmo, racionalistas dialéticas (PRAIA; CACHAPUZ, 1994; 1998).

³ Todavia, somos de alertar para o fato de nós não utilizarmos as mesmas designações que a maioria dos autores consultados. Para nós, as concepções tradicionais ancoram-se nas ideologias racionalistas e não nas orientações comportamentalistas ou positivistas. Admitimos e aceitamos, porém, que as concepções construtivistas ou criativas podem radicar-se, igualmente, nas perspectivas racionalistas e fenomenológicas (FIGUEIRA, 2001).

fundamental, pois, ter-se consciência de que cada orientação estima-se, geralmente, eficaz, produtiva, consequente, 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 ação do processo ensino-aprendizagem. E, embora, por vezes, discrepante, até mesmo, paradoxal, fato é que, por princípio, as ideologias orientam o pensamento e, conseqüentemente, a ação. 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. (PATRICIO, 1997, p. 555-556).

E, no mesmo sentido, “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 fato, clarificar as filosofias pessoais afigura-se-nos uma tarefa útil, para podermos especular e refletir sobre os modos de pensar e de agir dos professores, inferindo, apontando vias de formação (FIGUEIRA, 2001).

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

Podemos melhorar, devemos 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, atuação e reflexão das ações. É por serem atividades de sempre, existindo e coexistindo em qualquer ato ou perspectivas de ensino, que sobre elas nos debruçamos.

2 Método

Como já referido, os resultados que pretendemos divulgar e analisar, neste contexto, derivam de um estudo mais vasto (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 ação docente, antes, durante e após a interação com os alunos, quer, ainda, em termos das percepções dos resultados dessas mesmas ações.

Prendia-se o conhecimento das posições epistemológicas/vivências metodológicas dos professores, face ao processo ensino-aprendizagem, quer em termos de concepção quer nas significações das ações. Ou seja, a investigação pressupunha a análise das epistemologias das práticas educativas de professores de diferentes disciplinas de lecionação, com vista à elaboração de perfis de pensamento e ação docentes, realizado a partir de entrevistas semiestruturadas, tendo em conta o tipo de concepção do processo ensino-aprendizagem (Concepções), tipo de processo Preparação das atividades de ensino e de aprendizagem, tipo de Interação, tipo de Avaliação das aprendizagens dos alunos, tipo de Remediação das eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos, tipo de Auto-Avaliação das práticas docentes (Ações) e tipo de Percepção dos Resultados do processo Ensino-Aprendizagem (Percepções) [sete (7) grandes blocos de variáveis)].

Assim, as Concepções do processo ensino-aprendizagem remetem para as interpretações do ensino e do ensinar, da competência e desempenho dos professores, da sua eficácia, da satisfação nas atividades

docentes, do melhor método, da aprendizagem, das funções do professor e do aluno e das dificuldades percebidas nas atividades docentes. *Grosso modo*, remete para o que se diz que se pensa. 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 atividades docentes, do melhor método, da aprendizagem, das funções do professor e do aluno, e das dificuldades nas atividades docentes.

Quanto aos Comportamentos/ações, ou dimensões da prática, analisam-se vários aspectos da planificação ou preparação das atividades de ensino [pré-ação], como, por exemplo, as suas tipologias, as formas, os conteúdos, os fatores determinantes e os critérios de seleção dos métodos e atividades, escolhidos pelo docente (FIGUEIRA, 2001). Sucintamente, ao nível da Interação, tenta analisar-se a estrutura de uma aula-tipo, os métodos utilizados e os critérios. Ao nível da Avaliação das aprendizagens dos Alunos, analisa-se as modalidades, os parâmetros e os momentos da avaliação. Por fim, quanto à Remediação ou recuperação das eventuais Dificuldades de aprendizagem dos Alunos, analisa-se as estratégias utilizadas e os seus critérios de escolha (FIGUEIRA, 2001). No que concerne à dimensão Auto-Avaliação dos professores [pós-ação], tenta analisar-se a sua (in)realização e seus figurinos possíveis (FIGUEIRA, 2001).

Relativamente às Percepções dos resultados, *grasso modo*, remete para o que se diz que se sente. Esta rubrica analisa-se a partir das percepções de autocompetência, autodesempenho e auto-satisfação nas atividades 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 atualizar nas situações de ensino (MEDLEY, 1982). Incluem-se, pois, nesta categoria, os comportamentos, ou atividades, pré-ativos do professor, fora da sala de aula, ou seja, com os alunos ausentes, como a planificação ou preparação das atividades de ensino, a avaliação e outras atividades de preparação do ensino, bem como os conhecimentos, os *skills* e os valores que possui (MEDLEY, 1987).

A percepção de autodesempenho pretende analisar o grau de julgamento dos docentes, de auto-avaliação, relativamente ao(s) seu(s) próprio(s) desempenho(s) no ensino. Interpretar a valoração da capacidade de atualização 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 atualização das competências, o produto da interação entre as características do professor (suas competências) e as características do contexto (aluno/escola) (MEDLEY, 1982).

A percepção de satisfação nas atividades de ensino apela para o autojulgamento relativamente ao nível de satisfação obtido, pelos professores, nas atividades de ensino, ou seja, nas atividades ou tarefas que envolvem um contato direto com os alunos. A satisfação nas atividades de ensino entendida como o sentimento, ou conjunto de sentimentos, a valoração atribuída ao resultado do comportamento, circunscrito às tarefas de ensino, ao ato de ensinar, relacionado com o conteúdo das tarefas em si, e/ou tarefas que envolvem o contato direto com os alunos. Atividades 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 atividades de ensino circunscreve-se ao ensino em si mesmo (LESTER, 1987).

Quanto às Percepções sobre os alunos, especificamente, à percepção do grau de participação dos alunos, remete para a percepção

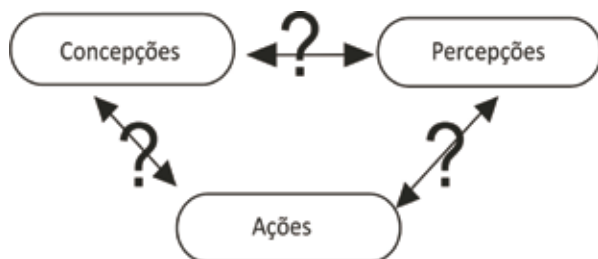
que os professores têm relativamente ao grau de participação dos seus alunos nas atividades de ensino. A percepção de desempenho/resultados diz respeito à percepção que os professores têm dos desempenhos/resultados dos seus alunos (FIGUEIRA, 2001).

De fato, o que se pretendeu foi saber como os professores encaram e procedem (agem) o processo ensino-aprendizagem, 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 disciplina e o ciclo de lecionação, 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 ecléticas, ou mesmo, neutras (FIGUEIRA, 2001), 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 das aprendizagens, formas de planificar etc. (FIGUEIRA, 2001).

Em síntese, pretendeu-se analisar as relações entre práticas docentes (as ações) à luz das concepções que lhes “subjazem” e das concomitantes percepções delas resultantes, por via de relatos dos professores/atores, em que, *grosso modo*, as Concepções do processo ensino-aprendizagem remetem para os significados pessoais e gerais em torno do processo ensino-aprendizagem. Os Comportamentos/ações, ou dimensões da prática, dizem respeito às verbalizações relativas às práticas de planificação ou preparação das atividades de ensino, às metodologias de interação com os alunos, à avaliação das aprendizagens dos alunos e à remediação das suas dificuldades e à auto-avaliação, do professor, das suas atividades de ensino. *Grosso modo*, remete para o que se diz que se faz, como e porque se faz, para as atividades pré-ativas ou preparativas, atividades interativas e atividades avaliativas e de remediação das aprendizagens. Relativamente às Percepções dos resultados, estas

prendem-se com os pensamentos relativos aos resultados das ações, por parte dos docentes, em termos de autocompetência, autodesempenho, auto-satisfação nas atividades de ensino e percepção de participação e de desempenho dos alunos (FIGUEIRA, 2001).

Graficamente,



Todavia, e neste contexto, o nosso objetivo é dar conta, apenas, dos resultados da relação entre as orientações das diversas componentes da prática educativa (Ações), suas (in)congruências, ou (ir)regularidades.

3 Participantes

Os participantes do nosso estudo foram 89 professores, de três disciplinas distintas⁴: 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 gênero feminino e 26 do gênero masculino, subdivididos em quatro níveis⁵, consoante os anos de serviço na profissão (Quadro 1).

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

⁴ De referir que, os professores, mesmo que pertencendo ao mesmo grupo disciplinar e podendo lecionar quer a língua materna, quer a língua estrangeira, no nosso estudo, participaram em termos de exclusividade.

⁵ Níveis e Intervalos considerados:

Professor Estagiário – [0 anos de serviço];

Professor em Início de Carreira [1-10 anos de serviço];

Professor em Meio de Carreira [11-24 anos de serviço];

Professor em Final Carreira [25-40 anos de serviço].

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

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

Inglês					
	Feminino (N=24)		Masculino (N=6)		T
	3º Ciclo	Secundário	3º Ciclo	Secundário	
Estagiário	2	1	1	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		

	Estagiário		Início Carreira		Meio Carreira		Final Carreira	
	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	

Quadro 1: Distribuição dos elementos da Amostra

4 Instrumento

Todos os dados foram obtidos a partir de questões abertas, por entrevista semiestruturada, com uma duração, por docente, de entre 6 a 8 horas, realizadas em momentos diferentes, em várias sessões (FIGUEIRA, 2001).

Relativa e especificamente ao nível da variável Comportamentos/ações (*modus faciendi*), ou seja, a prática, e aspecto mais saliente neste artigo, compreende as verbalizações relativas às práticas de planificação ou preparação das atividades de ensino, às metodologias de interação propriamente dita, à avaliação das aprendizagens dos alunos e à remediação das suas dificuldades e à auto-avaliação dos professores da amostra. Remete para as atividades pré-ativas ou preparativas, atividades interativas e atividades avaliativas e de remediação.

Assim, ao nível da planificação ou preparação das atividades de ensino [pré-ação] era solicitado que referissem da realização, ou não, de planificação ou preparação das atividades de ensino, as justificações da preparação (os fatores determinantes), a partir de que critérios realizam a preparação, quais os conteúdos da planificação ou preparação das atividades de ensino, o momento em que essas preparações são realizadas, o tempo dedicado à tarefa, os tipos e formas (individual *vs.* grupo) de preparação das atividades de ensino, sobre as fontes de informação (recursos informativos para esta tarefa), os critérios de escolha dos métodos de ensino e dos recursos materiais, as dificuldades sentidas na preparação, as justificações para a ausência de dificuldades e vantagens da preparação.

As questões ao nível da Interação propriamente dita remetiam para o (in)cumprimento do plano e suas justificações, para os conteúdos das alterações, para a estrutura de uma aula-tipo, para os critérios de variabilidade, para o tempo ocupado em cada fase da aula, para os métodos utilizados na aula, para o grau de variabilidade e suas justificações, para os critérios de variabilidade na sua utilização e critérios de escolha dos métodos para as vantagens na sua utilização, para as dificuldades sentidas na interação e para as justificações da não existência de dificuldades.

Quanto à Avaliação das aprendizagens dos Alunos, as questões prendiam-se com a (in)realização de avaliação das aprendizagens dos alunos, com as justificações, para o porquê, funções e fatores determinantes, com as modalidades ou tipos de avaliação referidos, ou

seja, com os parâmetros de avaliação. Pretendia saber-se o que se avalia e o seu “peso” na nota global, o grau de estabilidade na utilização dos tipos de avaliação referidos e as justificações, saber-se dos momentos, tempos de avaliação, sobre a utilização (ou não) de *feedback* e suas manifestações, sobre as vantagens percebidas pela opção dos tipos de avaliação referidos, as dificuldades sentidas na tarefa de avaliação e sobre as justificações para a ausência de dificuldades na avaliação.

Quanto à Remediação ou recuperação das Dificuldades dos Alunos, surgem questões sobre a (in) realização de recuperação das dificuldades dos alunos, sobre que estratégias são utilizadas na remediação das dificuldades dos alunos, sobre os critérios de escolha das estratégias, as dificuldades sentidas neste processo, sobre as justificações para a ausência de dificuldades e as vantagens percebidas, pela utilização das estratégias referidas.

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

5 Procedimento

As entrevistas, realizadas e gravadas em áudio, foram transcritas, de forma descritiva, num segundo momento, e, posteriormente, categorizadas, através de análise de conteúdo. Escolhidas as unidades de contexto e de registo, efetuou-se uma categorização emergente, com base na tipologia aventada pelo Professor Joyce-Moniz (FIGUEIRA, 2001).

Todas as entrevistas foram efetivadas por nós, sendo, igualmente, por nós realizada a categorização, analisada e avaliada por mais três juízes, discutida, sendo o resultado final o considerado consensual.

Subsequentemente à análise de conteúdo e à categorização, realizamos o tratamento estatístico dos dados obtidos. Assim, dado tratar-se de dados

categoriais ou nominais, utilizamos análises descritivas, tendo como critério a moda, ou seja, o tipo de resposta ou categoria mais frequente e análises de correspondência múltipla (HOMALS) (FIGUEIRA, 2001).

O conteúdo obtido, para cada uma destas diferentes dimensões do processo ensino-aprendizagem, descritas anteriormente, foi categorizado, tendo sido encontradas cinco (5) categorias, ou cinco níveis de coloração ideológica, designadas por Racionalista, Positivista, Construtivista, Eclética⁶ e Neutra⁷ (5 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), numa taxonomia bastante holística.

A orientação final, para cada uma das dimensões, 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). A orientação Positivista, Comportamental, ou de racionalidade técnica, baseia-se numa pedagogia por objetivos, na operacionalidade, no empirismo, concebendo o processo ensino-aprendizagem centrado no indivíduo, na aprendizagem individual, nos produtos finais diretamente observáveis ... (FIGUEIRA, 2001). 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).

A título exemplificativo, temos algumas respostas dos professores da amostra (Quadro 2):

⁶ Enquadram-se nesta categoria as respostas mescladas, compósitas, ou seja, que apontam para mais do que uma orientação metodológica.

⁷ Nesta categoria, inscrevem-se as respostas que não têm enquadramento em qualquer das orientações previstas.

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»

(continua)

Eclética	«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»

Quadro 2: Exemplos de respostas dos professores e respectivas categorizações

E, embora tenhamos analisado exaustivamente os dados obtidos na nossa investigação (FIGUEIRA, 2001), iremos, neste contexto, dar conta, apenas, da relação, ao nível das orientações epistemológicas, entre as diferentes dimensões da prática educativa. Relação, em termos das suas eventuais (ir)regularidades.

6 Resultados

De fato, aquando da nossa análise interdimensões, e sua evolução ao longo da carreira, especificamente, aquando da análise da relação entre as orientações epistemológicas das diferentes componentes da prática educativa, tendo em conta a amostra na sua totalidade, registamos (Quadro 3) que o grau de coerência ideológica entre os componentes da prática educativa é mais elevado nos professores a lecionar no 3º Ciclo que nos professores a lecionar no Ensino Secundário.

No 3º Ciclo, a consistência revela-se ao nível das dimensões Interação, Avaliação dos Alunos e Recuperação das suas Dificuldades (tipo Positivista). A dimensão Planificação apresenta-se do tipo Construtivista, e a dimensão Auto-Avaliação do tipo Neutra.

No Ensino Secundário, a consistência manifesta-se, apenas, nas dimensões Avaliação dos Alunos e Recuperação das suas Dificuldades (tipo Positivista). A dimensão Planificação revela-se do tipo Racionalista, a Interação do tipo Eclética, e a Auto-Avaliação do tipo Construtivista/Neutra.

De referir, ainda, que somente as dimensões Avaliação dos Alunos e Recuperação das suas Dificuldades mantêm a mesma tendência ideológica, nos dois ciclos de lecionação.

Se analisarmos esta relação, tendo em conta o tempo de serviço na atividade docente, veremos que, em ambos os ciclos de lecionação, é nos subgrupos dos professores Estagiários e dos professores em Meio de Carreira que se regista um maior número de componentes da prática educativa com a mesma orientação. Esta consistência revela-se, especialmente, ao nível das dimensões Interação, Avaliação e Recuperação das Dificuldades dos Alunos (Quadro 3).

Nos restantes subgrupos anota-se grande variabilidade de orientação ideológica entre as diversas componentes da ação educativa (Quadro 3).

Quando a nossa leitura tem em conta as diferentes disciplinas e ciclo de lecionação dos sujeitos, e os anos de serviço na profissão, é possível, genericamente, apercebermo-nos de uma não total articulação entre as dimensões componentes da prática educativa, fundamentalmente, entre o que se Planifica e a forma como se atualiza o que foi preparado. Todavia, é de salientar uma coincidência plena, entre as disciplinas de lecionação, ao nível da Avaliação dos Alunos e da Remediação das suas Dificuldades, e a inexistente articulação entre a Auto-Avaliação e as restantes dimensões da prática (Quadro 4).

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	Racion./ Constr./ Ecléc.	Construt.	Construt.	Racion.	Const.	Racion./ Positiv.	Racion.	Constr/ Ecléctica	Racional	Rac.
Interação	Totalidade	Positiv.	Racion./ Ecléctica	Positiv.	Racion./ Ecléctica	Positiv.	Racion./ Positiv./ Ecléctica	Construt.	Ecléctica	Racional.	Ecléc.
Avaliação Alunos	Totalidade	Positiv.	Racion.	Positiv.	Positiv.	Positiv.	Positiv./ Ecléctica	Construt.	Positiv./ Const./ Ecléctica	Positiv.	Posit.
Remediação	Totalidade	Positiv.	Positiv./ Neutra	Positiv.	Constr./ Ecléc.	Positiv.	Positiv.	Positiv.	Construt.	Positiv.	Posit.
Auto-Avaliação	Totalidade	Neutra	Neutra	Neutra	Neutra	Neutra	Construt.	Racion.	Construt.	Neutra	Const./ Neutra

Quadro 3: Orientação da Prática (nas diferentes dimensões), para a totalidade da amostra, tendo em conta o ciclo de lecionação e os anos de serviço na profissão

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

(Continua)

(Conclusão)

Matemática	Positiv.	Neutra	Positiv.	Ecléct./ Neutra	Posit.	Positiv.	Racion./ Construt.	Positiv./ Ecléctica	Ecléctica	Posit./ Ecléct.
Remediação										
Português	Positiv.	Positiv./ Neutra	Constr./ Ecléctica	Construt.	Posit./ Const.	Positiv.	Positiv.	Construt.	Positiv.	Posit.
Inglês	Neutra	Positiv.	Positiv.	Construt.	Posit.	Neutra	Positiv./ Ecléctica	Ecléctica	Positiv.	Posit.
Matemática	Neutra	Construt.	Neutra	Neutra	Neutra	Neutra	Positiv./ Construt.	Construt.	Neutra	Neutra
Auto-Aval.										
Português	Neutra	Positiv./ Neutra	Neutra	Ecléct.	Neutra	Construt.	Neutra	Construt.	Ecléctica/ Neutra	Const./ Ecléct.
Inglês	Racion./ Positiv./ Neutra	Neutra	Ecléctica	Neutra	Neutra	Ecléctica	Racion.	Ecléctica	Construt./ Neutra	Const./ Ecléct.

Quadro 4: Orientação da Prática (nas diferentes dimensões), tendo em conta a área de lecionação, o ciclo de lecionação e os anos de serviço na profissão

Constata-se a tendência para a diferença intergrupos, e, igualmente, uma tendência, quase generalizável, para opções ecléticas nas práticas educativas:

- os professores de Matemática revelam-se congruentes nos processos Interação, Avaliação e Remediação das Dificuldades (tipo Positivista), embora com dissonâncias ao nível dos restantes componentes (tipo Racionalista na Preparação, e tipo Neutra na Auto-Avaliação) (Quadro 4).

Este padrão é muito semelhante em ambos os ciclos de leção, embora os professores a lecionar no Ensino Secundário, ao nível dos processos Interação e Remediação das dificuldades dos alunos, dividam as suas opções entre o tipo Racionalista e o tipo Positivista, e entre o tipo Positivista e o tipo Eclética, respectivamente.

Em termos dos subgrupos, em função do tempo de serviço na profissão, podemos constatar grande variabilidade de perfis de coerência, registando-se, em cada subgrupo, não mais que relações de congruência entre três das diversas dimensões da prática (Quadro 4). Dada esta variabilidade, não podemos dizer que num ciclo se é mais coerente que no outro, ou mesmo, dentro de cada ciclo de leção, que os professores, com mais ou menos tempo de serviço, são, também, mais ou menos coerentes.

- os professores de Português, por seu turno, revelam-se pouco consistentes nas opções ideológicas dos diferentes processos, manifestando-se bastante irregulares, em ambos os ciclos de leção.

Assim, ao nível do 3º Ciclo, verifica-se coerência entre as dimensões Planificação e Interação (tipo Construtivista), e entre a Avaliação dos Alunos e a Remediação das suas Dificuldades (tipo Positivista ou tipo Positivista/Construtivista) (Quadro 4).

Ao nível do Ensino Secundário, a coerência ideológica revela-se, à imagem do que acontece ao nível do ciclo anterior, entre os componentes Avaliação dos Alunos e Recuperação das suas

Dificuldades (igualmente, tipo Positivista), e entre os componentes Planificação e Auto-Avaliação das atividades de ensino (tipo Construtivista) (Quadro 4).

Em termos dos subgrupos, em função do tempo de serviço na profissão, a variabilidade é uma constante, independentemente do ciclo de lecionação (Quadro 4):

- os professores de Inglês revelam-se, igualmente e genericamente, pouco consistentes nas suas opções ideológicas, independentemente do ciclo de lecionação.

Como acontece com os seus colegas das outras disciplinas, os professores de Inglês a lecionar no 3º Ciclo são coerentes, embora de forma incipiente, apenas, nos componentes Avaliação dos Alunos (tipo Racionalista/Positivista), e Recuperação das suas dificuldades (tipo Positivista), sendo a orientação muito variável nos restantes processos.

Apresentando um perfil opcional diferente, os colegas a lecionar no Ensino Secundário manifestam congruência ao nível dos processos Interação e Avaliação dos Alunos (tipo Construtivista), e, de uma forma mais frágil, ao nível do processo Auto-Avaliação (tipo Construtivista/Eclética) (Quadro 4).

Quando fazemos a análise, tendo em conta o percurso na carreira, registamos uma grande variedade de perfis, primando, todos eles, por uma grande inconsistência opcional, ou seja, uma orientação Eclética da prática (Quadro 4).

Constatamos, pois, que, genericamente e globalmente, os professores são muito pouco coerentes, existindo pouca articulação, em termos ideológicos, 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 disciplinas e ciclos de lecionação, refletida, igualmente, ao longo da carreira (Quadro 5).

Processo	Tipo de Orientação
↓ Totalidade dos sujeitos	
* Preparação	Racionalista
* Interação	Positivista/Eclética
* Avaliação Alunos	Positivista
* Remediação	Positivista
* Auto-Avaliação	Neutra

Quadro 5: Opção ideológica tendencial, endogrupo, tendo em conta a totalidade da amostra

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

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 leção. De realçar a coincidência plena, entre as disciplinas de leção, 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 5). Ou seja, genericamente, existe pouca coerência entre a forma de planificar e a forma de agir junto dos alunos.

7 Discussão

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 Interações. Isto é, a nossa análise denuncia a existência de discrepâncias entre a forma e os conteúdos da preparação e as metodologias interativas, 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) (FIGUEIRA, 2001).

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 adotado, aos livros de referência, aos programas, em que “A ordem de apresentação dos temas é aquela que vem no programa.” (JOYCE-MONIZ, 1989, p. 239), com a repartição dos conteúdos temáticos em cada lição. Preparações que enfatizam os conteúdos, e que se atualizam, em todas as dimensões da prática (Interação propriamente dita, Avaliação dos alunos e Metodologias de Remediação/Recuperação dos alunos), de forma Comportamentalista ou Técnicoista. De fato, os professores participantes 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 atualizam-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 lecionação e experiência na profissão (FIGUEIRA, 2001). 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 interativos 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 registra variabilidade intra e interindividual nas tipologias de ação didática (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.

Por um lado, os resultados obtidos, concernentes às preparações, são contrários aos relatados por outros autores (BORKO; SHAVELSON, 1988; CLARK; PETERSON, 1986; GARCÍA, 1988; STERN; SHAVELSON, 1981), que apontam a planificação como tarefa indispensável, instrumental entre o *curriculum* e a prática propriamente dita, como elemento orientador da ação, embora os professores, fundamentalmente os mais experientes, não sigam um modelo muito racional e prescritivo (FLODEN; KLINZING, 1990). 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, selecionar e organizar os materiais, organizar o tempo e o fluxo de atividades) (CLARK; YINGER, 1979, *apud* 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 lecionação. 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 letiva, a organização de estratégias de recuperação individual dos alunos,

a articulação do *currículum*, a orientação educativa, auto-avaliação (IGE, 2001), primando-se muito pela exposição (IGE, 2001).

De resto, já Brooks e Brooks (1993) referem que os professores querem que os alunos assumam responsabilidade pela sua aprendizagem, sejam pensadores autônomos, que desenvolvam compreensões integradas dos conceitos e que saibam questionar, refletir etc., contudo, poucos são os que, na prática, conseguem atualizar 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 fato, 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 ações conduz a bons resultados, ou a resultados consonantes com os seus objetivos, isto é, têm percepções positivas das suas opções (BROOKS; BROOKS, 1993). 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. (PERRENOUD, 1992, *apud* NÓVOA, 1992, p. 17).

De referir, também, relativamente à auto-reflexão dos professores, que esta, quando realizada, 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), nem se centrando numa perspectiva tecnicista, aportada no rendimento, resultados, de cada aluno, características da orientação Positivista (FIGUEIRA, 2001), nem tão pouco 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). Ou seja, quanto à dimensão ou processo de Auto-Avaliação, as orientações são dúbias ou neutras, revelando, os docentes, pouca convicção nas suas assunções.

Ou seja, em termos gerais, regista-se bastante consistência ao nível específico das metodologias de interação com os alunos, que, embora com variabilidades em função da área, do ciclo de lecionação 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 interativos.

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 ação propriamente dita, fazendo supor, não que o pensamento orienta a ação, como consideram muitos autores, mas que a ação condiciona, podendo constringer e fazer alterar o próprio pensamento.

(IN)CONSISTENCIES IN TEACHERS METHODOLOGICAL GUIDELINE: An analysis in the dimensions of educational practice (comparative results on a sample of Portuguese, Mathematics and English teachers)

Abstract: The following article will disclose the results of an investigation with teachers in three school disciplines (Portuguese, Mathematics and Foreign Language - English), of the 3rd cycle of basic education and secondary education, in different career stages, from the Central Region, whose main intention was to analyze its epistemologies around the entire teaching profession: from the ideas to the consciousness of their actions results. In this context, we will only report the revealing data about the (in) consistencies of their methodological guidance, on the several dimensions of educational practice, namely the relationship between the guidelines of activities preparations (schedules), interactions, evaluation of the students learning, helping the students with their difficulties (interaction) and teachers self-reflection. From the content analysis and multiple correspondence (HOMALS) of semi-structured interviews with 89 teachers, the results highlight the discrepancy between what is planned to do with the students and what effectively happens. Rather, there is a *décalage* between the preparations orientation and interactions orientation. That is, our analysis reveals that are discrepancies between the form and content of preparation and interactive methodologies, and between the intentions formulation and actual practice.

Keywords: Dimensions of educational practice. Epistemologies. Methodological guidelines. Teaching-learning process.

Referências

ABREU, M. V. **Pais, professores e psicólogos**. Coimbra: Coimbra Editora, 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**, 4-5, 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. (Director). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículo y la formación del profesorado** (Cap. XIII, p. 259-275). Alcoy: Editorial Marfil, SA, 1988.

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**, 1-2, p. 11-26, 1992.

CANAVARRO, J. M. P. **Ciência, Escola e Sociedade**. Concepções de ciência de estudantes portugueses. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. 1997.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: WITTROCK, M. C. (Ed.), **Handbook of research on teaching** (Cap. 9, p. 255-296). London: MacMillan Publishing Company. 1986.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Procesos de pensamiento de los docentes. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **La investigación de la enseñanza**. Profesores y alumnos (1ª ed., III, p. 444-543). Barcelona: Ediciones Paidós, Paidós Educador, 1990.

CLARK, C.; YINGER, R. J. **Three Studies of Teacher Planning** (Research Series nº 65). Michigan: Michigan State University, Institute for Research on Teaching, 1979a.

CLARK, C.; YINGER, R. J. **The hidden word, Implications of research on teacher planning** (Research Series nº 77). Michigan: Michigan State University, Institute for Research on Teaching, 1979b.

CLARK, C.; YINGER, R. J. Teacher's thinking. In: PETERSON, P.; WALBERG, H. (Eds.). **Research on Teaching: Concepts, findings and implications** (p. 231-263). Berkeley: McCutchan, 1979c.

CONTI, G. J. Identifying your teaching style. In: GALBRAITH, M. W. (Ed.). **Adult Learning Methods. A guide for effective instruction** (2nd ed., Cap. 4, p. 73-90). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company, 1998.

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**, 4-5, p. 95-116, 1988.

FIGUEIRA, A. P. C. C. F. **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. Tese de doutoramento, não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, 2001.

FLODEN, R.; KLINZING, H. G. What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. **Educational Researcher**, 19(4), 15-20. 1990.

FOSNOT, C. T. (Ed.). **Construtivismo e educação**. Teoria, perspectivas e prática. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos, 58, 1996.

GARCÍA, C. M. Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones didácticas de profesores de E.G.B. In: VILLAR ANGULO, L. M. (Director). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado (Cap. XIV, p. 277-300). Alcoy: Editorial Marfil, SA, 1988.

IGE (2001). **Avaliação integrada das escolas**. Síntese dos resultados, ano lectivo 1999-2000. Lisboa: Ministério da Educação, Inspeção Geral de Educação.

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 I.I.E, não publicado. Instituto de Inovação Educacional, 1989.

LESTER, P. E. Development and factor analysis of the teacher job satisfaction questionnaire (TJSQ). **Educational and Psychological Measurement**, 47, p. 223-233, 1987.

LEYENS, J. P. **Teorias da Personalidade na dinâmica social**. Lisboa: Biblioteca Verbo, 1, 1985.

LOWYCK, J. Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. In: VILLAR ANGULO, L. M. (Director). Pensamiento de los profesores y toma de decisiones (p. 227-249). **Actas de I Congreso Internacional**. Sevilla: S.P.U.S., 1986.

LOWYCK, J. Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?. In: VILLAR ANGULO, L. M. (Director). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado (Cap. VI, p. 121-134). Alcoy: Editorial Marfil, SA, 1988.

LOWYCK, J. Teacher thinking studies: bridges between description, prescription and application. In: Day, C.; POPE, M.; DENICOLA, P. (Eds.). **Insights into teachers' thinking and practice** (Cap. 6, p. 85-103). London: The Falmer Press, 1990.

MEDLEY, D. M. Teacher effectiveness. In: MITZEL, H. E. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research* (5th ed., p. 1894-1903). N.Y.: Macmillan Publishing Co., 1982.

MEDLEY, D. M. Evolution of research on teaching. In: DUNKIN, M. J. (Ed.). **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education** (1nd ed., p. 105-113). Oxford: Pergamon Press, 1987.

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. (Director). **Conocimiento, creencias y teorías**

de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado (Cap. XI, pp. 225-237). Alcoy: Editorial Marfil, SA, 1988. NÓVOA, A. Apresentação da obra. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores** (p. 7-9). Porto: Porto Editora Ltda., Coleção Ciências da Educação, 1992.

PATRÍCIO, M. F. Contributos da investigação educacional para a qualidade da prática pedagógica. In: ESTRELA, A.; FERNANDES, R.; COSTA, F. A.; NARCISO, I.; VALÉRIO, O. (Orgs.). Contributos da Investigação Científica para a qualidade do ensino (II Vol., pp. 553-556). CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, III. **Atas do....** Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1997.

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**, 7(1 e 2), p. 37-47, 1994.

PRAIA, J.; CACHAPUZ, A. Concepções epistemológicas dos professores portugueses sobre o trabalho experimental. **Revista Portuguesa de Educação**, 11(1), p. 71-85, 1998.

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

SHULMAN, L. S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **La investigación de la enseñanza.** Enfoques, teorías y métodos (1. ed., I, p. 9-94). Barcelona: Ediciones Paidós, Paidós Educador, 1989.

TEIXEIRA, J. T. da S. **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, 2001.

VALA, J. Representações Sociais - Para uma Psicologia Social do Pensamento Social. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). **Psicologia Social** (Cap. XIII, p. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, 1993.

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

VILLAR ANGULO, L. M. Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. In: VILLAR ANGULO, L. M. (Director). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.** Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado (Cap. X, p. 197-224). Alcoy: Editorial Marfil, SA, 1988b.

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

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

Zinn, L. M. Identifying your philosophical orientation. In: GALBRAITH, M. W. (Ed.). **Adult Learning Methods.** A guide for effective instruction (2nd ed., Cap. 3, p. 37-72). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company, 1998.

Artigo recebido em: 26/06/09

Aprovado para publicação em: 20/08/09

