



**A ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA DO PROCESSO DE PREPARAÇÃO
DO ENSINO-APRENDIZAGEM**
*(resultados comparativos numa amostra de professores portugueses de
Português, Matemática e Inglês)*

Ana Paula COUCEIRO FIGUEIRA
Universidade de Coimbra

ABSTRACT:

This article present the preparation/planning dimension of teaching-learning process of portuguese mathematic, language and english teachers (comparatives dates).

KEY-WORDS: Preparation, plans, instructional design, methodologiques orientations, comparatives dates.

RESUMO:

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

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

Iremos, apenas, neste contexto, dar conta dos dados comparativos concernentes à dimensão Preparação do ensino-aprendizagem dessa mesma amostra de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Preparação das acções, epistemologias, orientações metodológicas, dados comparativos.

ABSTRACT:

This article present the interaction dimension of teaching-learning process of portuguese mathematic, language and english teachers (comparatives dates).

KEY-WORDS: Interaction, instruction, lessons, methods, methodologiques orientations, comparatives dates.

Preparar, projectar, planificar, é (deve ser) uma constante da vida ...

Orienta ...

Dá segurança ...

Não é (não tem que ser) uma actividade fastidiosa ...

*Em educação, preparar é
recolher informação,
reflectir, pensar, agir com objectivos,
actividade fundamental,
imprescindível, exigível, sempre
O que se faz e como se faz com essa
informação
depende da orientação
metodológica do educador*

Ao levarmos a cabo a *tarefa de caracterização e análise das orientações metodológicas dos docentes* (epistemologias) (cf. Figueira, 2001) não é 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 pretende defender ou fazer a apologia de um determinado tipo de 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, 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 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, pp. 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 pretende, com este estudo, é a análise das vivências metodológicas dos professores, a partir das suas próprias narrativas. Isto é, o conhecimento das posições epistemológicas/metodológicas dos educadores.

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

Julgamos que a clarificação das ideologias, pela reflexão sobre as próprias orientações metodológicas, podem auxiliar a reduzir a confusão, aumentar a clareza e direcção, conduzindo a comportamentos e tomadas de decisão mais consistentes (cf. Zinn, 1998, p. 49).

“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, 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 debruçaremos.

O que se pretende é, tão só, 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 área e o ciclo de leccionação, em função dos anos de serviço na profissão (cf. Figueira, 2001). Importa 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 (cf. Figueira, 2001, fundamentalmente, Capítulo 3), o que remete para o seu estilo pessoal de ensino (cf. Conti, 1998). São estes pressupostos que orientarão o docente na escolha dos métodos de ensino, avaliação, formas de planificar, etc. (cf., igualmente, Figueira, 2001, Capítulo 3).

Assim, a principal questão tratada, no trabalho referido (Figueira, 2001), é, *grosso modo*, a descrição dos pensamentos ou cognições dos professores em torno do processo ensino-aprendizagem, quer em termos das suas concepções, quer em termos da expressão da sua acção docente, antes, durante e após a interacção com os alunos, quer, ainda, em termos das percepções dos resultados dessas mesmas acções – conhecimento das posições epistemológicas/vivências metodológicas dos professores, face ao processo ensino-aprendizagem, quer em termos de concepção, quer nas significações das acções (cf. Figueira, 2001, Parte II).

A metodologia utilizada – entrevista individual – permitiu, supomos, que cada docente

percebesse, partilhando, a sua forma pessoal, o seu estilo, de ensino, proporcionando-lhe um momento de reflexão crítica, salutar ao seu desenvolvimento profissional. Foi uma proposta de diálogo, de escuta, com os professores, uma reflexão epistemológica sobre as epistemologias dos professores, pela aceitação das eventuais diversidades e comunaliidades, nas questões relacionadas com o processo ensino-aprendizagem.

Somos de referir que a operacionalização da dimensão Comportamentos/acções remete para as actividades pré-activas ou preparativas, actividades interactivas e actividades avaliativas e de remediação. Pretende saber-se como fazem, quando e porque fazem e que representações desenvolvem e, igualmente, analisar-se a importância atribuída a cada momento. Ou seja, esta dimensão maior diz respeito às verbalizações (relatos, narrativas) relativas às suas práticas de planificação, às metodologias de interacção, à avaliação dos alunos e à remediação das suas dificuldades e à auto-avaliação das actividades de ensino. Que importância atribuem a cada momento, como fazem, quando e porque fazem e que representações desenvolvem. *Grosso modo*, remete para o *que se diz que se faz, como e por que se faz* (cf. Figueira, 2001, p. 332-333).

Especificamente e operacionalmente, ao nível da Preparação ou Planificação [pré-acção] do ensino-aprendizagem, pretendíamos observar (cf. Figueira, 2001, p. 336) da realização, ou não, de planificação, as justificações da preparação (factores determinantes), saber quais a(s) função(ões) da planificação, os seus conteúdos (estrutura e ordenação), quando se prepara, o tempo dedicado à tarefa, os tipos de planificação, as formas de planificação (individual vs. grupo) e (in)alterações ao programa, os tipos e conteúdos das alterações, as fontes de informação (recursos informativos), os critérios de escolha dos métodos de ensino, os critérios de escolha dos recursos materiais, as dificuldades sentidas na preparação, as justificações para a ausência de

dificuldades, as vantagens da preparação e as justificações para a ausência de vantagens.

MÉTODOS

Os resultados que ora se apresentam (análise das orientações metodológicas do processo de preparação do ensino-aprendizagem pelos professores de Português, Matemática e Inglês, dos 3º Ciclo e do Ensino Secundário, em diferentes fases de carreira, da Região Centro) deriva, pois, de um estudo mais vasto (cf. Figueira, 2001) de descrição dos pensamentos ou cognições dos professores em torno do processo ensino-aprendizagem, quer em termos das suas concepções, quer em termos da expressão da sua acção docente, antes, durante e após a interacção com os alunos, quer, ainda, em termos das percepções dos resultados dessas mesmas acções – conhecimento das posições epistemológicas/vivências metodológicas dos professores, face ao processo ensino-aprendizagem, quer em termos de concepção, quer nas significações das acções. Ou seja, a investigação pressupõe a análise das epistemologias das práticas educativas de professores de diferentes áreas de leccionação, com vista à elaboração de perfis de pensamento e acção docentes, realizado a partir de entrevistas semiestruturadas, tendo em conta o tipo de Concepção do processo

Ensino-Aprendizagem (Concepções), tipo de processo Preparação, tipo de Interacção, tipo de Avaliação dos alunos, tipo de Remediação dos alunos, tipo de Auto-Avaliação (Acções) e tipo de Percepção dos Resultados do processo Ensino-Aprendizagem (Percepções) [sete (7) variáveis].

Assim, sob o título pré-acção, preparação ou planificação analisaram-se as significações pessoais dos professores, a partir das operacionalizações: realização, ou não, de planificação, justificações da preparação (factores determinantes), função(ões) da planificação, conteúdos (estrutura e ordenação) da planificação, quando se prepara, o tempo dedicado à tarefa, os tipos de planificação, as formas de planificação (individual vs. grupo) e (in)alterações ao programa, os tipos e conteúdos das alterações, as fontes de informação (recursos informativos), os critérios de escolha dos métodos de ensino, os critérios de escolha dos recursos materiais, as dificuldades sentidas na preparação, as justificações para a ausência de dificuldades, as vantagens da preparação e as justificações para a ausência de vantagens.

Podemos constatar, para a dimensão em apreço, as suas operacionalizações e os seus cinco níveis de coloração ideológica¹ (cf. Quadro 1) (cf. Figueira, 2001, p. 376):

¹ Critérios ideológicos aplicados às questões que apelam para respostas com coloração epistemológica: racionalista, behaviorista, construtivista, ecléctica e neutra. Somos, ainda, de referir que foram analisados outros aspectos desta dimensão, com base em outros critérios, que não iremos dar conta, no presente artigo.

Quadro 1: Dimensão planificação das acções, suas operacionalizações e níveis das respostas

Dimensão	Operacionalização	Nível
Comportamentos/acções (<i>modus faciendi</i>) Planificação	realização, ou não, de planificação	2 níveis [Não; Sim]
	justificações da preparação (factores determinantes)	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Ecléctica; Neutra]
	planificação em função ...	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Ecléctica; Neutra]
	conteúdos da planificação (estrutura e ordenação)	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Ecléctica; Neutra]
	quando se prepara	4 níveis [T1a; T2a; T3a; T4a] ²
	tempo dedicado à tarefa	descritivo
	tipos de planificação	4 níveis [T1b; T2b; T3b; T4b] ³
	(in) Existência de Planos Alternativos	2 níveis [Sim; Não]
	formas de planificação (individual vs. grupo) e (in) alterações ao programa	6 níveis [T1; T2; T3; T4; T5; T6] ⁴
	tipos e conteúdos das alterações	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Ecléctica; Neutra]
	fontes de informação (recursos informativos)	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Ecléctica; Neutra]
	critérios de escolha dos métodos de ensino	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Ecléctica; Neutra]
	critérios de escolha dos recursos materiais	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Ecléctica; Neutra]
	dificuldades sentidas na preparação	2 níveis [Com dificuldades; Sem dificuldades]
	justificações para a ausência de dificuldades	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Ecléctica; Neutra]
	vantagens da preparação	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Ecléctica; Neutra]

O conteúdo obtido, para cada uma das dimensões, foi, posteriormente, categorizado, tendo sido encontradas cinco (5) categorias designadas por Racionalista, Positivista, Construtivista, Ecléctica e Neutra (5 níveis para cada variável) (cf. Figueira, 2001), ou

seja as (meta)metodologias de ensino, ou orientações epistemológicas ou metodológicas de ensino, propostas por Joyce-Moniz (1989, in Figueira, 2001, pp. 233-238), numa taxonomia bastante holística.

² Critérios temporais: [T1a: anual, módulo e aula (véspera); T2a: anual, módulo e aula (dia livre); T3a: anual, módulo e aula (fim semana); T4a: outro tipo de resposta (variável)]

³ Critérios temporais: [T1b: anual e unidade (escritos) e aula (escrito e mental) - derivados; T2b: anual e unidade (escritos) e aula (escrito) - derivados; T3b: anual e unidade (escritos) e aula (mental) - articulados; T4b: aula (mental)].

⁴ Critérios de Agrupamento: [T1: grupo e individual (alterações); T2: grupo e individual (sem alterações); T3: individual (sem alterações); T4: individual (com alterações); T5: grupo (sem alterações); T6: outro tipo de respostas (respostas mistas, gerais)].

⁵ Enquadram-se nesta categoria as respostas mescladas, compósitas, ou seja, que apontam para mais do que uma orientação ,metodológica.

⁶ Nesta categoria, inscrevem-se as respostas que não têm enquadramento em qualquer das orientações previstas.

A orientação final da dimensão preparação do processo ensino-aprendizagem teve como critério a moda, ou seja, a epistemologia mais frequente.

De uma forma sucinta, diríamos que a orientação Racionalista ou Tradicional concebe a planificação a partir do programa pré-estabelecido (na maioria, pela instituição superior), seguindo integralmente o programa, preparando minuciosamente os conhecimentos a partir do programa e dos livros, sendo muito centrada, ou estritamente focalizada, nos conteúdos a reter e a evocar/repetir pelos alunos (cf. Figueira, 2001, p. 237 e pp. 251-253). A preparação de orientação Positivista, Comportamental, ou de racionalidade técnica, é altamente estruturada, com objectivos especificados, enfatizando as unidades de aprendizagem, sendo que cada unidade contempla: objectivos, conteúdos (termos, conceitos), processos cognitivos básicos (atenção, memória), etc.. É muito pormenorizada, especificando-se os produtos a atingir, isto é, com referência aos comportamentos esperados, contemplando tudo o que pode acontecer na aula, sendo transmitida aos alunos. É elaborada a partir das características individuais dos alunos, para um breve período (aula), com registos escritos, requerendo a sua aplicação integral na interacção (cf. Figueira, 2001, p. 237 e pp. 277-279). Contrariamente, a ideologia Construtivista, Fenomenológica ou Criativa, entende o processo de preparação ou planificação como *guião*, *imagem mental*, um *orientador*. É flexível, permitindo o improvisado, podendo ser escrita, mas, muito mental. É orientada, em primeiro lugar, nas actividades ou tarefas, sendo a tarefa a unidade estrutural da planificação. Pode contemplar os conteúdos, materiais, actividade e objectivos, elementos organizados em função

dos alunos (necessidades, interesses, capacidades) e do contexto social (turma e escola), podendo contemplar, igualmente, as estratégias principais e estratégias alternativas, mas, são focalizadas, especialmente, no grupo (cf. Figueira, 2001, p. 237 e pp. 316-318).

A título exemplificativo, e de clarificação, temos algumas respostas dos professores da amostra, para cada tipo de orientação (Quadro 2) (cf., igualmente, Figueira, 2001, pp. 392-393):

Os dados foram obtidos a partir de questões abertas - tipo associação livre - breves narrativas escritas, com posterior categorização, via análise de conteúdo (cf. Anexo A, Figueira, 2001), tendo-se analisado, ainda, o grau de certeza das respostas, através de escalas breves, do tipo não tenho a certeza - 1, e tenho a certeza absoluta - 7, com sete intervalos (de 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7) (cf. Anexo A, Figueira, 2001).

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

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

Quadro 2: Exemplos de respostas dos professores e respectivas categorizações

<p>Racionalista (Tradicional)</p>	<p>«Para poder cumprir os programas» «Dos conteúdos dos programas» «Preparo, selecciono os conteúdos. Dou a volta aos conteúdos do programa. Na planificação, ordeno os conteúdos do programa e atribuo o número de aulas para cada um. Perso nos conteúdos e nos exercícios» «O livro adoptado - manual - e o livro de fichas. O programa. Sigo muito o livro e o programa» «Em função da minha experiência» «Em função das orientações do Ministério da Educação» «Quando são matérias em que me sinto menos à vontade» «É uma tarefa fácil. Tenho muita experiência e tenho poucas horas de leccionação» «Basta-me ver o manual e pensar»</p>
<p>Positivista (Comportamental)</p>	<p>«Para não me afastar das planificações do grupo. (...) Em função dos alunos. A planificação pode ser alterada em função do <i>feedback</i> dos alunos» «Em função dos alunos. Ela pode ser alterada em função do <i>feedback</i> dos alunos» 1 «Na anual, análise do programa: distribuição dos conteúdos por x número de aulas. Aula a aula, teoricamente, estabeço os pré-requisitos (os objectivos), os conteúdos e estratégias e materiais. Vejo os conteúdos (consulto a grelha do ano) e vejo os exercícios (uma hora para cada 50 minutos)» «(...) alterações na ordem dos conteúdos» «Seguimos o programa, outros manuais, muitos outros livros. Sigo muito o manual e acrescento muitos exercícios. O manual já traz o programa» «Sempre do concreto para o abstracto. Escolho estratégias aliciantes com exemplos concretos do quotidiano» «O manual escolhido é o que tem explicações da matéria e exercícios de aplicação» «Sim. Nas formas de avaliação. Fico insegura. É muita informação, os programas são vastos, para gerir. O 12º ano é muito stressante» «Os programas são para turmas fantasma. As planificações são adaptações adequadas às turmas, aos alunos»</p>
<p>Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)</p>	<p>«Trabalhoso, mas muito importante. Tranquiliza-me» «Tudo é discutido. Tenho muito material recolhido. É só seleccionar. (...) Já não penso nos passos da aula. Revejo os conteúdos, penso e escrevo os exercícios a propor» «Temos autonomia para escolher e seleccionar os exercícios de aplicação» «Material (dossiê) dos outros anos, os programas e os manuais adoptados» «Para facilitar a aprendizagem. Pelo gosto e aprendizagem dos alunos» «Adequados cientificamente. Atractivos e sugestivos» «Escolher a sequência dos materiais e das estratégias» «Trocamos os materiais: fichas de actividades, testes. (...) Há necessidade de arrumar ideias, orientar»</p>
<p>Ecléctica</p>	<p>«É imprescindível. Porque não tenho muita experiência, e porque também são obrigatórias. Também por causa dos alunos» «As planificações são realizadas em função dos alunos, das turmas» «Sempre o professor e os alunos. Em função da matéria e dos alunos, a sua pretensa aderência. Ser agradável para os alunos» «O livro adoptado é bom apoio para o professor e alunos» «Como domino os conteúdos e o programa, já não tenho necessidade de planificar. Já sei os objectivos que preciso atingir. Já domino as matérias e sei exercícios de cor»</p>
<p>Neutra</p>	<p>«É obrigatório. É importante, especialmente para iniciados» «Já não preciso» «Sigo as orientações do Ministério da Educação» «Rigor científico, sua qualidade» «A mudança constante de programas obriga a adaptações constantes, o que implica dispêndio de tempo. Mas o facto de nos reunirmos facilita» «Hoje a tarefa está muito simplificada. Há muito material» «Hoje, só porque oriento estágios, porque sou orientador»</p>

Quadro 3: Distribuição dos elementos da Amostra

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	
Meio Carreira		2		2		3		0	
Final Carreira		0		1		4		5	
T	29	9		7		7		6	
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	
Meio Carreira		7		6		1		0	
Final Carreira		0		1		1		5	
T	30	12		11		2		5	
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	
Meio Carreira		4		4		2		0	
Final Carreira		4		6		0		1	
T	30	12		12		4		2	
Totais	89	33		30		13		13	
			63				26		
		Estagiário		Início Carreira		Meio Carreira		Final Carreira	
		3º C.	Sec.	3º C.	Sec.	3º C.	Sec.	3º C.	Sec.
Sec.		6	3	1	2	5	2	4	
Matemática	6								
Português	3	3	2	1	8	6		1	6
Inglês		3	1	3	2	6	4		4
Totais	7	19		11		31		28	

E, embora tenhamos analisado cada grupo *de per si* (cf. Figueira, 2001), tendo em conta as diversas dimensões do processo ensino-aprendizagem, apresentamos, somente, cumprindo o objectivo estipulado, os resultados comparativos em termos da orientação metodológica da dimensão preparação (planificação) das suas acções.

RESULTADOS

Assim, quando se analisa a dimensão prática, especificamente, a preparação das acções, tendo em conta a sua evolução ao longo da carreira, para todos os sujeitos, ou a amostra na sua totalidade, constata-se que a orientação metodológica preferencial é dife-

rente, em função do ciclo de leccionação. Assim, enquanto os professores a leccionar no 3º Ciclo se apresentam do tipo Construtivista, os que leccionam no Ensino Secundário manifestam-se do tipo Racionalista (cf. Quadro 4).

Igualmente diferente é o perfil ideológico, em função do tempo de serviço na pro-

fissão, nos dois ciclos de leccionação, registando-se, apenas, ao nível dos professores em Final de Carreira, a mesma opção metodológica (tipo Racionalista). De realçar, todavia, em qualquer dos ciclos de actividade, uma tendência para uma maior definição ideológica, pós situação de professor Estagiário (cf. Quadro 4) (cf., igualmente, Figueira, 2001, pp. 613-614).

Quadro 4: Orientação do processo Preparação para a totalidade da amostra, tendo em conta o ciclo de leccionação e os anos de serviço na profissão

		3º Ciclo (N=46)					Secundário (N=43)					
		Idade Prof.	Estagiár.	Início C.	Meio C.	Final C.	Total	Estagiár.	Início C.	Meio C.	Final C.	Total
Processo	Totalidade											
	Área Lecc.											
Preparação	Totalidade	Racional./ Constr./ Ecléct.	Construt.	Construt.	Racion.	Const.	Racional/ Positiv.	Racion.	Constr./ Ecléctic.	Racional.	Rac.	
		Total					tipo Racionalista					

Quando temos em conta os sujeitos das diferentes áreas de leccionação (cf. Quadro 5):

- genericamente, os professores de Matemática revelam um tipo de Planificação Tradicional, contrariamente aos seus colegas de Português e de Inglês que apresentam Preparações mais Criativas (cf. Quadro 5);

- registam-se padrões completamente iguais nos dois grupos de leccionação dos professores de Matemática, optando-se pela mesma tendência (tipo Racionalista) em todas as fases de carreira;

- registam-se padrões praticamente coincidentes nos subgrupos de leccionação dos professores de Português, optando-se pelas mesmas tendências nos dois ciclos e nas diferentes fases de carreira (tipo Construtivista os em Início de Carreira; tipo Ecléctica ou Construtivista os em Meio de Carreira; e tipo Construtivista os em Final de Carreira), à excepção dos professores Estagiários (tipo

Construtivista no 3º Ciclo, tipo Positivista no Ensino Secundário);

- registam-se padrões algo idênticos nos subgrupos de leccionação dos professores de Inglês. Identidade de orientação ao nível dos professores em Início e Meio de Carreira (tipo Construtivista) dos dois ciclos. Dissemelhanças de orientação nos professores Estagiários (tipo Ecléctica no 3º Ciclo; tipo Construtivista no Ensino Secundário, e nos professores em Final de Carreira (tipo Construtivista no 3º Ciclo; tipo Ecléctica no Ensino Secundário);

- a proximidade ideológica saliente regista-se entre os professores de Português e os de Inglês a leccionar no 3º Ciclo, em quase todas as fases de carreira (tipo Construtivista), com excepção dos Estagiários (tipo Construtivista os de Português; tipo Ecléctica os de Inglês);

- os restantes subgrupos encontrados manifestam orientações muito diferentes entre si, sendo quase nulas as coincidências verificadas (cf. Quadro 5).

Quadro 5: Orientação do processo de preparação, tendo em conta a área de leccionação, o ciclo de leccionação e os anos de serviço na profissão

	3º Ciclo			Secundário		
	Matemática	Português	Inglês	Matemática	Português	Inglês
Estagiário	Racionalista	Construtivista	Eclética	Racionalista	Positivista	Construtivista
Início C.	Racionalista	Construtivista	Construtivista	Racionalista	Construtivista	Rac./Const.
Meio C.	Racionalista	Const./Eclét.	Construtivista	Posit./Rac.	Eclética	Construtivista
Final C.	Racionalista	Construtivista	Construtivista	Racionalista	Rac./Const.	Eclética
total	Racionalista	Construtivista	Construtivista	Racionalista	Construtivista	Eclética

Em jeito de síntese, podemos referir, ao tentar responder à questão (cf. Figueira, 2001, pp. 636-639)

A opção ideológica da dimensão preparação ou planificação varia intersujeitos, em função:

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

Sim.

Globalmente, apresentam planificações do tipo Racionalista.

Embora os professores de Matemática se apresentem de forma Racionalista; os professores de Português manifestam uma preparação Construtivista; e

os professores de Inglês depende do ciclo de leccionação: preparações Construtivistas no 3º Ciclo; Ecléticas no Ensino Secundário.

- * do ciclo de leccionação?

Sim,

mas, apenas, os professores de Inglês, que passam de planificações Construtivistas no 3º Ciclo, e Ecléticas no Ensino Secundário;

os restantes elementos da amostra mantêm o mesmo tipo de orientação nos dois ciclos de ensino (Racionalistas, os de Matemática, Construtivistas, os de Português).

- * ao longo do percurso profissional?

Não.

As opções são coincidentes, ou muito idênticas, ao longo da carreira, nas diferentes áreas e nos dois ciclos de leccionação.

DISCUSSÃO

A partir do nosso estudo (cf. Figueira, 2001), especificamente, relativamente à preparação das acções, constata-se que, 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 (Interação propriamente dita, Avaliação dos alunos e Metodologias de Remediação/Recuperação dos alunos), de forma Comportamentalista ou Técnico** (cf. Figueira, 2001, pp. 643-644).

Os resultados obtidos, concernentes às preparações, são contrários aos relatados por outros autores (cf., por exemplo, Borko & Shavelson, 1988; Clark & Peterson, 1986; García, 1988; Stern & Shavelson, 1981; entre outros), que apontam a planificação como

tarefa indispensável, instrumental entre o *curriculum* 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 (cf. 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) (cf. Clark & Yinger, 1979, in Clark & Peterson, 1986), e para responder às exigências administrativas (cf. McCutchen, 1980, in Clark & Peterson, 1986).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Borko, H., & Shavelson, R. J. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. In L. M. Villar Angulo (Director), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (Cap. XIII, pp. 259-275). Alcoy: Editorial Marfil, SA..
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Cap. 9, pp. 255-296). London: MacMillan Publishing Company.
- Conti, G. J. (1998). Identifying your teaching style. In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult Learning Methods. A guide for effective instruction* (2nd ed., Cap. 4, pp. 73-90). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Figueira, A. P. M. C. C. (2001). *Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas. Estudo das vivências metodológicas numa amostra de professores dos 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, das disciplinas de Matemática, Português e Inglês*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Pedagógica não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Floden, R., & Klinzing, H. G. (1990). What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. *Educational Researcher*, 19(4), 15-20.
- García, C. M. (1988). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones didácticas de profesores de E.G.B.. In L. M. Villar Angulo (Director), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (Cap. XIV, pp. 277-300). Alcoy: Editorial Marfil, SA.
- Joyce-Moniz, L. (1989). *Preferências Metodológicas de candidatos a professores e professores do ensino básico. Dramatização videográfica de processos positivistas, fenomenológicos e construtivistas, e dialéctica de significações do ensino em professores, e candidatos a professores, do ensino básico*. Relatório do Projecto 15/89 do I.I.E, não publicado. Instituto de Inovação Educacional.
- Patrício, M. F. (1997). Contributos da investigação educacional para a qualidade da prática pedagógica. In A. Estrela, R. Fernandes, F. A. Costa, I. Narciso, & O. Valério (Orgs.), *Contributos da Investigação Científica para a qualidade do ensino* (II Vol., pp. 553-556). Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judg-

ments decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.

Zinn, L. M. (1998). Identifying your philosophical orientation. In M. W. Galbraith

(Ed.), *Adult Learning Methods. A guide for effective instruction* (2nd ed., Cap. 3, pp. 37-72). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.