

A recuperação ou remediação das dificuldades de aprendizagem dos alunos (resultados comparativos das orientações metodológicas numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês)

Ana Paula Couceiro Figueira*

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

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

Iremos, apenas, neste contexto, dar conta dos dados comparativos concernentes à dimensão Remediação/recuperação das dificuldades de aprendizagem dos alunos dessa mesma amostra de professores.

Palavras-chave: Remediação, recuperação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, significações, epistemologias, orientações metodológicas, dados comparativos.

Abstract: This article present the remediation of learning disabilities process of portuguese mathematic, language and english teachers (comparatives dates).

Key-words: remediation of learning disabilities process, significations, epistemologies, methologiques orientations, comparatives dates.

Recuperar é reabilitar...

É remediar ou resolver...

Não é uma actividade menor...

Porém, pode ser pernicioso o que se pode fazer com ela...

Em educação, remediar é.....

*conduzir ao sucesso, à motivação, à aprendizagem
actividade fundamental, imprescindível, exigível, sempre
é discriminar pela positiva*

*O que se faz e como se faz essa discriminação.....
depende da orientação metodológica do educador*

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. APCouceiro@fpce.uc.pt

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, consequentemente, 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 comunalidades, 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 dimensão remediação/recuperação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, da componente mais prática ou de acção do processo ensino-aprendizagem, pretendíamos observar as estratégias /

modalidades de remediação / remediação das dificuldades do(s) aluno(s), os critérios de escolha das estratégias (função das escolhas), os critérios de variabilidade, as dificuldades ou limitações sentidas no processo remediação das dificuldades dos alunos, as justificações, explicações, para a ausência de dificuldades, assim como as vantagens percebidas, pela utilização das estratégias referidas (cf. Figueira, 2001, p. 338 e p. 378).

Método

Os resultados que ora se apresentam (análise da dimensão recuperação/remediação das dificuldades de aprendizagem dos alunos de professores de Português, Matemática e Inglês, dos 3º Ciclo e do Ensino Secundário, em diferentes fases de carreira, da Região Centro) deriva 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 Interação, tipo de Avaliação dos alunos, tipo de Remediação dos alunos, tipo de Auto-Avaliação (Acções) e tipo de Percepção dos Resultados do processo Ensino-Aprendizagem (Percepções) [sete (7) variáveis)].

Assim, sob o título Recuperação ou Remediação das dificuldades de aprendizagem dos alunos analisaram-se as significações pessoais, a partir das operacionalizações: [Estratégias / modalidades de remediação / remediação das dificuldades do(s) aluno(s); Critérios de escolha das estratégias (função das escolhas); critérios de variabilidade; Dificuldades ou limitações sentidas no processo remediação das dificuldades dos alunos; Justificações, explicações, para a ausência de dificuldades; Vantagens percebidas, pela utilização das estratégias referidas] (cf., igualmente, Figueira, 2001, p. 489). Podemos constatar, para a dimensão em apreço, as suas operacionalizações e os seus cinco níveis de coloração ideológica (cf. Quadro 1).

O conteúdo obtido, para cada uma das dimensões, foi, posteriormente, categorizado, tendo sido encontradas cinco (5) categorias designadas por Racionalista, Positivista, Construtivista, Ecléctica¹ e Neutra² (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.

A orientação final da dimensão recuperação ou remediação das dificuldades de

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

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

Quadro 1: Dimensão Remediação/Recuperação das dificuldades dos alunos, suas operacionalizações e níveis das respostas

Dimensão	Operacionalização	Nível
Comportamentos/acções (modus faciendi) Fase interactiva Remediação/recuperação dos alunos	(in) realização de recuperação dos alunos	2 níveis [Não; Sim]
	estratégias utilizadas na remediação das dificuldades dos alunos	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Ecléctica; Neutra]
	critérios de escolha das estratégias	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Ecléctica; Neutra]
	dificuldades sentidas neste processo	2 níveis [Com dificuldades; Sem dificuldades]
	justificações para a ausência de dificuldades	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Ecléctica; Neutra]
	vantagens percebidas, pela utilização das estratégias referidas	5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Ecléctica; Neutra]

aprendizagem dos alunos teve como critério a moda, ou seja, a epistemologia mais frequente.

De uma forma sucinta, e esquemática, diríamos que a orientação Racionalista ou Tradicional concebe o processo de remediação ou recuperação das dificuldades de aprendizagem dos alunos:

- operacionalizada por via de revisões da matéria, realizadas antes dos testes ou exames. Preconiza-se a clarificação e as sistematizações;
- pode ser viabilizada através de aulas suplementares, extra, para cumprimento do programa ou para “tirar dúvidas”;
- na perspectiva de Joyce-Moniz, verifica-se que «Uma aula de revisão da matéria precede a do teste. Serve para: (1) clarificar, ou explicar melhor, certas partes da matéria, dadas pelo professor em exposição oral, (2) retomar os temas de discussão que não permitiram chegar a conclusões definitivas, (3) relacionar as intervenções dos alunos ou fazer uma síntese, e (4) chamar a atenção do aluno

para as suas formas menos racionais de abordar os temas do programa.» (1989b, p. 8) (cf. Figueira, 2001, p. 238 e p. 255). A orientação Positivista, Comportamental, ou de racionalidade técnica, considera que

«Embora a instrução se possa dirigir a todos os alunos, no final de cada parte ou unidade de aprendizagem, os alunos em dificuldade podem beneficiar de mais tempo, e de processos de remediação personalizados, que os ajudam a responder aos objectivos previamente estipulados e, assim, a alcançarem ou aproximarem-se dos níveis de rendimento dos seus colegas.» (Joyce-Moniz, 1989, p. 31).

- «Os alunos que não atingiram o rendimento fixado para a unidade, e que voltam a passar o teste na 3ª aula dessa unidade, podem escolher várias acções de remediação: (1) ajuda tutorial de um colega que passou no teste, (2) estudo

por textos de revisão, que servem como um guia de estudo, com definição de objectivos e respectivas respostas, (3) pequeno grupo de análise dos objectivos da unidade, com assistência do professor. Os que atingiram esse rendimento não são dispensados da aula, mas podem optar entre a ajuda tutorial a um colega em dificuldade, a leitura de um livro, ou a ajuda ao professor na organização de materiais didácticos.» (Joyce-Moniz, 1989b, p. 8);

- o apoio acrescido é individualizado, utilizando-se uma dinâmica semelhante à utilizada na aula “regular”;
- é realizada em função das características individuais do(s) aluno(s); adaptada a cada sujeito;
- grande preocupação pela individualização, pelos ritmos de aprendizagem do(s) aluno(s);
- preocupação na procura de estratégias e sistemas de reforços eficazes;
- prima pelo estabelecimento de objectivos individualizados, específicos e mínimos;
- prevê-se a elaboração de dossiês complementares de apoio e auto-ajuda;
- muito estruturada, sequenciada, hierarquizada, com vista à uniformização das aprendizagens;
- pensada em função do alcance, ou não, dos objectivos estabelecidos;
- prevê-se o apoio tutorial, o estudo suplementar, com estratégias de auto-regulação, em função do *feedback*, a correcção directa das deficiências, dos insucessos;
- ênfase na elaboração de planos individuais, com objectivos específicos para cada aluno (cf. Figueira, 2001, p. 238 e pp. 282-283).

Contrariamente, a ideologia Construtivista, ou Fenomenológica, entende a mediação

ou recuperação de dificuldades de aprendizagem:

- «Na última parte de cada aula, o professor coloca-se à disposição dos alunos para examinar as suas dificuldades. Inquire, por exemplo, sobre:
 - as ideias que cada aluno expressou, quando esteve reunido com os colegas,
 - os problemas que impedem o avanço do trabalho,
 - as fontes de informação procuradas,
 - o método para trabalhar a informação. E incentiva, eventualmente, a procura de alternativas para o plano original, para a recolha de informação, ou para a metodologia de análise e apresentação das reflexões.» (Joyce-Moniz, 1989b, p. 8);
- preocupação pela motivação e interesse dos alunos;
- ênfase no ensino de estratégias gerais de aprendizagem, no “aprender a aprender”, nos métodos, estratégias e condições propícias ao estudo; nas tarefas que promovam o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos alunos;
- privilegia-se o proporcionar instrumentos dialécticos aos alunos, úteis, facilitadores da aprendizagem;
- respeita-se e tem-se em consideração a diversidade, a utilização de estratégias alternativas, em função dos interesses e motivações dos alunos;
- prevê-se a análise conjunta [professor/aluno(s)] das dificuldades, dúvidas e/ou necessidades do(s) aluno(s);
- recurso a mediatecas, existindo materiais suplementares, acessíveis, para trabalho (cf. Figueira, 2001, p. 238 e p. 321).

A título exemplificativo, e de clarificação, temos algumas respostas dos professores da amostra (Quadro 2).

Quadro 2: Exemplos de respostas dos professores e respectivas categorizações

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

Tal como havíamos, já, referido, 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 página seguinte). 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.

E, embora tenhamos analisado cada grupo de *per si* (cf. Figueira, 2001), apresentamos, somente, cumprindo o objectivo estipulado, os resultados comparativos em termos da orientação metodológica da dimensão recuperação ou remediação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

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	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	

Resultados

Assim, quando se analisa a dimensão prática, especificamente, a recuperação ou remediação das dificuldades dos alunos, tendo em conta a sua evolução ao longo da carreira, a ori-

entação metodológica preferencial manifesta pelos professores é, em ambos os ciclos, a do tipo Positivista. A opção evidenciada, ao longo da carreira, embora não totalmente coincidente nos dois ciclos de leccionação, é bastante consistente (cf. Quadro 4).

Quadro 4: Orientação do processo Remediação das Dificuldades dos Alunos, 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)				
Processo	Idade Prof.	Estagiário	Início C.	Meio Carreira	Final C.	Total	Estagiário	Início C.	Meio Carreira	Final C.	Total
Totalidade Área Lecc.											
Remediação	Totalidade	Positiv.	Positiv./Neutra	Positiv.	Constr./Ecléct.	Posit.	Positiv.	Positiv.	Construt.	Positiv.	Posit.
Total — Tipo <i>Positivista</i>											

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

- genericamente, em termos de tendência geral, não se verificam diferenças entre os ciclos de leccionação, de qualquer área, apresentando-se todos os grupos de forma Positivista (Quadro 5);
- todavia, a análise evolutiva ao longo da carreira revela uma grande diversidade e disparidade orientadora neste processo. Pouca consistência e pouca especificidade. Atributos aplicáveis a quaisquer subgrupos. Porém (cf. Quadro 5),

leccionar em ambos os ciclos (tipo Positivista, os de Início de Carreira, em ambos os ciclos; tipo Construtivista, os de Final de Carreira, a leccionar no 3º Ciclo; e, tipo Positivista, os de Final de Carreira, a leccionar no Ensino Secundário),

- é possível encontrar, ainda, algumas coincidências orientadoras pouco significativas e dignas de registo (cf. Quadro 5).

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

Quadro 5: Orientação do processo Remediação das Dificuldades dos Alunos, 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	Positivista	Positivista	Neutra	Positivista	Positivista	Neutra
Início C.	Neutra	Posit./Neutra	Positivista	Rac./Const.	Positivista	Posit./Ecléct.
Meio C.	Positivista	Const./Ecléctica	Positivista	Posit./Ecléct.	Construtivista	Ecléctica
Final C.	Ecléct./Neutra	Construtivista	Construtivista	Ecléctica	Positivista	Positivista
Total	Positivista	Posit./Construt.	Positivista	Posit./Ecléct.	Positivista	Positivista

- as frágeis afinidades orientadoras revelam-se entre:
- professores Estagiários e em Início de Carreira, de Matemática e de Português, a leccionar no 3º Ciclo (tipo Positivista e tipo Neutra, respectivamente),
- professores em Início e em Final de Carreira, de Português e de Inglês, a

A opção ideológica da dimensão remediação ou recuperação das dificuldades dos alunos varia intersujeitos, em função:

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

- *da área de leccionação?*

Registam-se opções bastante consistentes. Tendencialmente do tipo Positivista, embora os professores de Português a leccionar no 3º Ciclo, e os de Matemática a leccionar no Ensino Secundário, dividam as suas opções entre as orientações Positivista e Construtivista, e Positivista e Eclética, respectivamente.

- *do ciclo de leccionação?*

Igualmente, opções muito constantes, não se registando diferenças nos ciclos de leccionação.

- *ao longo do percurso profissional?*

A orientação, ao longo da carreira, é bastante variável e, em muitos casos, pouco específica em, praticamente, todas as áreas dos dois ciclos de leccionação, surgindo os professores de Português, do Ensino Secundário, como os mais constantes. De salientar que, à excepção dos professores Estagiários de Inglês, que manifestam uma opção pouco específica, todos os demais optam pela orientação Positivista.

Discussão

Genericamente, os resultados do estudo que deu origem ao presente artigo (cf. Figueira, 2001) revelam que a orientação metodológica tendencial dos professores, em todas as dimensões da prática (Interacção propriamente dita, Avaliação dos alunos e Metodologias de Remediação/Recuperação dos alunos), é do tipo Comportamentalista ou Técnico. De facto, os professores da nossa amostra manifestam uma tendência, generalizada, para um tipo pedagógico transmissivo, primando pela transmissão de conteúdos informativos, pela decomposição das matérias nos seus componentes ou unida-

des, 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. Especificamente, ou seja, quanto às estratégias de Remediação/Recuperação das dificuldades dos alunos, elas actualizam-se, basicamente, num apoio acrescido individualizado, utilizando-se uma dinâmica semelhante à utilizada na aula “regular”. Todavia, como vimos, existe variabilidade em função do ciclo, área de leccionação e experiência na profissão (cf. Figueira, 2001, pontos 8.2.2.1.2.2., 8.2.2.1.2.3. e 8.2.2.1.2.4., na apresentação dos resultados comparativos). Estes resultados vão no sentido dos resultados de investigações de outros autores (cf. Altet, 1988; Bru, 1992; Crahay, 1988; De Landsheere, 1969, in Crahay, 1988) que registam variabilidade (intra e interindividual) nos comportamentos interactivos dos professores, não existindo, muito, um perfil estereotipado. Esta variabilidade verifica-se mais quando existe variabilidade intersituações. Ou seja, a variabilidade intersituações de um professor é mais notória do que a variabilidade entre professores numa situação idêntica (cf. Crahay, 1988), justificada por constrangimentos dos conteúdos. Bru (1992) verifica e regista variabilidade intra e interindividual nas tipologias de acção didáctica (métodos, estratégias, variação nas condições de aprendizagem), variabilidade atribuída a características do meio, das situações, como as matérias, os alunos, constrangimentos administrativos e organizacionais, etc. De facto, no que respeita à Prática, a tendência geral das orientações metodológicas encontrada (tipo Positivista, pouco Criativa), com a presente amostra, é próxima da observada, e relatada, pela Inspeção Geral de Educação (IGE, 2001).

Este organismo denuncia a existência de práticas educativas tradicionais, quase generalizadas, em termos de área e ciclo de leccionação. Dos pontos fracos, que perpassam todas as disciplinas e todos os ciclos, ressaltam, precisamente, pela ausência ou quase inexistência, *a diferenciação de estratégias, a utilização de diferentes tipos de comunicação no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a discussão e a escrita, os trabalhos de pesquisa, as formas de avaliação dos alunos, nomeadamente a adequação da linguagem aos destinatários, a reflexão sobre os resultados de aprendizagem dos alunos, a verificação das aprendizagens na prática lectiva, a organização de estratégias de recuperação individual dos alunos, a articulação do curriculum, a orientação educativa, auto-avaliação* (IGE, 2001, pp. ii-iv), primando-se muito pela exposição (IGE, 2001, p. 30).

De resto, já Brooks e Brooks (1993) referem que os professores querem que os alunos assumam responsabilidade pela sua aprendizagem, sejam pensadores autónomos, que desenvolvam compreensões integradas dos conceitos e que saibam questionar, reflectir, etc., contudo, poucos são os que, na prática, conseguem actualizar estes tópicos e metodologias. É que «A mudança de paradigma está muito dependente das memórias dos professores, quer enquanto estudantes, quer enquanto aprendizes de professor, quer enquanto mesmo professor, das suas crenças, valores, versões privadas de verdade, de presente e de futuro (...).» (Brooks & Brooks, 1993, p. 13). De facto, verifica-se, em termos de Práticas, resistências dos professores à mudança de paradigma (cf. Brooks & Brooks, 1993). Isto porque consideram, genericamente, que a forma como orientam as suas acções conduz a bons resultados, ou a resultados consonantes com os seus objec-

tivos, isto é, têm percepções positivas das suas opções (Brooks & Brooks, 1993, pp. 101-102). Parece que «(...) os professores tendem a ensinar mais como foram ensinados do que como foram ensinados a ensinar.» (Jones, 1975, in 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).» (Nóvoa, 1992, p. 17).

Referências bibliográficas

Altet, M. (1988). Les styles d'enseignement: un instrument

- d'analyse de la stabilite et de la variabilite des pratiques enseignantes, un outil de formation a l'auto-analyse. *Les Sciences de l'Education*, 4-5, 65-94.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms. In search of understanding*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bru, M. (1992). Variabilite et variete didactiques: une nouvelle approche des conduites d'enseignement. *Les Sciences de l'Education*, 1-2, 11-26.
- 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.
- Crahay, M. (1988). L'analyse des processus d'enseignement bilan des recherches menees par le service de pedagogie experimentale de l'Universite de Liege. *Les Sciences de l'Education*, 4-5, 95-116.
- 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.
- Fosnot, C. T. (Ed.). (1996). *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos, 58.
- IGE (2001). *Avaliação integrada das escolas. Síntese dos resultados, ano lectivo 1999-2000*. Lisboa: Ministério da Educação, Inspeção Geral de Educação.
- Joyce-Moniz, L. (1989). *Preferências Metodológicas de candidatos a professores e professores do ensino básico. Dramatização videográfica de processos positivistas, fenomenológicos e construtivistas, e dialéctica de significações do ensino em professores, e candidatos a professores, do ensino básico*. Relatório do Projecto 15/89 do I.I.E, não publicado. Instituto de Inovação Educacional.
- Joyce-Moniz, L. (1989b). *Preferências Metodológicas de candidatos a professores e professores do ensino básico. Dramatização videográfica de processos positivistas, fenomenológicos e construtivistas, e dialéctica de significações do ensino em professores, e candidatos a professores, do ensino básico*. Relatório do Projecto 15/89, do I.I.E., Anexo: Guião de um Vídeo Significações e Processos de Ensino, não publicado. Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1992). Apresentação da obra. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 7-9). Porto: Porto Editora Lda., Coleção Ciências da Educação.
- 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.
- 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.