

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS, EXPERIÊNCIA DOCENTE E
RELAÇÃO COM O AUTOCONCEITO E AUTONOMIA EM ALUNOS DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Filipa Cavalinhos

Nº 11462

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS, EXPERIÊNCIA DOCENTE E
RELAÇÃO COM O AUTOCONCEITO E AUTONOMIA EM ALUNOS DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Filipa Cavalinhos

Dissertação orientada por Professora Doutora Vera Monteiro

Dissertação co-orientada por Mestre José Castro Silva

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof^ª. Dra. Vera Monteiro, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional, conforme despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da República 2^a série de 26 de Setembro 2006.

A ti Mãe pela amizade, compreensão, companheirismo e sinceridade. A ti, Pai pela força, coragem, pelo respeito e pela confiança. A vocês pela oportunidade.

Ao André pela paciência, pelo apoio e por todos os momentos de partilha. Pelo carinho e todo o afecto e pelo reconhecimento da importância desta etapa na minha vida.

Às Sofias, pela amizade e por serem as únicas. À Sofia Evangelista pela coragem, por não me deixar desistir e por acreditar em mim.

À Professora Olívia e à Professora Manuela pela disponibilidade e atenção na recolha dos dados. À Fátima pelo contacto e por toda a disponibilidade.

À minha prima Mica, pela ajuda tão preciosa.

Ao professor José Castro Silva pela disponibilidade, atenção, pela orientação sempre presente no decorrer do meu trabalho. E principalmente, por acreditar nas minhas capacidades e na possibilidade de fazer um bom trabalho. À professora Vera Monteiro por não me deixar desistir.

Aos meus colegas recentes de trabalho, que acompanharam, pouco, todo o processo mas que não deixaram de me dar muito apoio e que me incentivaram a concluir esta etapa.

À Inês por ser a minha melhor amiga e por todo o apoio que me tem dado.

Aos meus amigos...por tudo.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram, durante estes seis anos da minha vida académica para a minha aprendizagem enquanto pessoa e enquanto profissional de psicologia, o meu agradecimento.

Muito Obrigado!

ÍNDICE

ÍNDICE.....	I
RESUMO.....	IV
ABSTRACT.....	V
INTRODUÇÃO.....	1
Revisão da Literatura.....	4
A Democratização do Ensino.....	4
Escola Inclusiva.....	5
Práticas Educativas Diferenciação e Qualidade.....	7
Planeamento e Diferenciação Pedagógica.....	11
Organização do Trabalho.....	13
Clima Social de Sala de Aula.....	14
Avaliação e Diferenciação.....	17
Actividades/Tarefas de Aprendizagem e Diferenciação.....	18
Materiais e Recursos e Diferenciação.....	20
Tempo.....	20
Espaço.....	21
A organização e gestão dos recursos e materiais.....	22
Autoconceito.....	22
Autonomia.....	24
O Professor.....	27
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	34
Objectivos.....	34
Questões de Investigação.....	34
Metodologia.....	36

Amostra.....	36
Instrumentos.....	38
PROCEDIMENTO	48
Pilotagem do Questionário Práticas Pedagógicas	48
Procedimentos Relativos ao Questionário	49
Procedimentos Relativos às Escalas	49
ANÁLISE DOS DADOS.....	50
DISCUSSÃO	61
REFERÊNCIAS.....	69
ANEXOS	72
Anexo A – Questionário Práticas Pedagógicas.....	73
Anexo B – Questionário Práticas Pedagógicas: Pilotagem e Respectiva	77
Anexo C – Questionário de Autoconceito	79
Anexo D – Questionário de Autonomia.....	83
Anexo E – Outputs do Questionário Práticas Pedagógicas	88
Anexo F – Média dimensões por professor	92
Anexo G – Estatística de teste	94
Anexo H – Questionário autoconceito e questionário autonomia	95
Anexo I – Fiabilidade questionário autonomia.....	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Idade e Ano de Escolaridade dos Alunos	37
Figura 2. Idade dos Professores	37
Figura 3. Médias dimensões autoconceito alunos.....	54
Figura 4. Médias autonomia alunos	56
Figura 5. Média Pólo Extrínseco	59
Figura 6. Média Pólo Intrínseco.....	60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Percentagem de Professores por Etapas da Carreira dos Professores	38
Tabela 2. Itens ordenados por frequência de utilização	51
Tabela 3. Médias dimensões questionário práticas pedagógicas	52
Tabela 4. Médias dimensões por professor	53
Tabela 5. Índices motivacionais dos alunos por experiência docente	57
Tabela 6. Médias autonomia dos alunos por etapas da carreira docente	58

RESUMO

O presente estudo insere-se na temática da escola inclusiva, essencialmente no tipo de práticas pedagógicas diferenciadas e a relação com o autoconceito dos alunos e a autonomia na realização das aprendizagens.

A presente investigação tem como base teórica os fundamentos da escola inclusiva, a problemática da qualidade na escola e o papel da diferenciação pedagógica ao suporte a essa qualidade. O desenvolvimento da carreira docente como suporte à experiência docente e ao tipo de práticas utilizadas. A autonomia como domínio central num conjunto de práticas de qualidade e como suporte ao envolvimento efectivo dos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. E ao autoconceito como medida do desenvolvimento global do indivíduo e como suporte ao sucesso educativo e à realização de novas aprendizagens.

A amostra do estudo corresponde a 131 alunos, de oito turmas do 3º e 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, de duas Escolas Públicas de Portimão e aos 8 Professores titulares respectivos a cada turma. Foram utilizados três questionários, o primeiro com o objectivo de avaliar o tipo e a frequência de utilização de um conjunto de práticas pedagógicas diferenciadas. O segundo para avaliar o autoconceito dos alunos. E o terceiro e último para medir e identificar o pólo motivacional da autonomia de cada aluno.

Como resultados expressivos, destacam-se as diferenças significativas na dimensão da competência académica do autoconceito para os professores com menos experiência. São aqueles que parecem utilizar com mais frequência práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento positivo do autoconceito no domínio exclusivo da percepção dos alunos ao desempenho académico. Apesar de não se verificarem diferenças significativas, os alunos encontram-se no pólo motivacional mais intrínseco, o que demonstra que a autonomia nas aprendizagens parece ocorrer por variáveis internas ao indivíduo. E por último, a superior posição dos itens da dimensão Clima Social no conjunto total de práticas pedagógicas e a baixa posição dos itens correspondentes à dimensão Organização do Trabalho. De realçar ainda a posição superior dos itens correspondentes à dimensão Autonomia, variável central do estudo.

Palavras-chave: práticas pedagógicas, experiência docente, autoconceito, autonomia.

ABSTRACT

This study fits into the theme of inclusive schools, mainly in the kind of educational practices referenced in the literature as contributors to the quality of the educational processes and in the relationship between student's self-concept and their autonomy in the pursuit of learning.

This research is based on the theoretical foundations of the inclusive school, the issue of quality school education and the role of pedagogical differentiation to support such quality; the progress of the teaching career as the basis of the teaching experience and the kind of practices; the autonomy as the central domain of a set of quality practices and as the source of the effective involvement of students during the teaching-learning process and the self-concept as a measure of the overall development of the individual and as the responsible for the educational success and the achievement of new learning.

The sample of this study is composed by 131 students, from eight classes from the 3rd and 4th grade, of two public schools in Portimão and the 8 teachers of each class. Three questionnaires were applied. The first had the objective to evaluate the kind and the frequency of use of a range of differentiated pedagogical practices. The second one was to assess the student's self-concept. The third one was conducted to measure and identify the motivational pole of autonomy of each student.

As meaningful results, significant differences can be highlighted in the dimension of the academic competencies of the self-concept to the teacher with less work experience. They are the ones who seem to use with more frequency pedagogical practices that promote the positive development of the self-concept in the exclusive domain of the student's perception to the academic performance. Despite there are no significant differences, the students are in the most intrinsic motivational pole, which means that the learning autonomy occurs by variables within the individual. And finally, the superior position of the items of the Social Environment dimension in the total set of educational practices and the low position of the items that correspond to the Work Organization dimension. And also highlight the superior position of the items correspondent to the dimension Autonomy, the central variable of the study.

Key-words: pedagogical practices, teaching experience self-concept, autonomy.

INTRODUÇÃO

Tendo como princípio fundamental que na construção de uma escola inclusiva, que garante um percurso de sucesso para todos os alunos, é indispensável ocorrer uma alteração na metodologia de trabalho dos professores nomeadamente no que diz respeito à selecção de práticas pedagógicas diferenciadas importa analisar as seguintes questões.

O paradigma de gestão e organização escolar assente em princípios de inclusão pressupõe a utilização de um modelo de gestão de sala de aula capaz de responder às necessidades individuais dos alunos. Este modelo é referido na literatura como um modelo assente nos pressupostos da diferenciação das práticas utilizadas pelos professores em sala de aula e que se entendem como práticas educativas de qualidade e eficazes. O professor deve percepcionar a sua responsabilidade como variável dependente ao desenvolvimento e à selecção de um conjunto de práticas pedagógicas de qualidade e eficazes. Esta responsabilidade é gerida pela diferenciação do seu trabalho em sala de aula, que deve colocar em máxima as necessidades de cada aluno e de cada turma (Morgado, 1999).

O desenvolvimento de processos educativos de qualidade passa inevitavelmente pela capacidade do professor de seleccionar e operacionalizar os processos de diferenciação.

Para Visser (1993) cit. por Niza (1996), diferenciação será o processo através do qual os professores se responsabilizam pela necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança inserida numa turma e através de metodologias e estratégias o mais eficazes possíveis e que garantam a qualidade do ensino e das aprendizagens.

Nesta perspectiva, as práticas utilizadas pelos professores diariamente na sala de aula determinam variadíssimos aspectos do desenvolvimento académico e social dos alunos. Não se pretende um desenvolvimento meramente académico e escolar mas um desenvolvimento consciente, responsável traduzido em atitudes proactivas, empreendedoras e solidárias para com a sociedade em geral. As boas práticas pedagógicas consideram nos seus princípios educativos aspectos como o desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos bem como a manutenção do autoconceito e auto-estima, indicadores e factores de sucesso académico e de um desenvolvimento de qualidade.

A literatura indica que a existência de boas práticas, para além de tudo o resto, pressupõe que os professores consigam promover e solicitar diariamente atitudes autónomas por parte dos alunos e reconheçam e tomem em consideração o papel do autoconceito e da auto-estima no desempenho académico dos alunos.

A escola encerra em si várias funções, uma das quais diz respeito ao desenvolvimento social dos sujeitos que por ela passam e nela desenvolvem as relações sociais mais importantes e significativas nesta fase da vida. Muitas dimensões sociais dos sujeitos têm sido estudadas pela comunidade científica e encerram nos seus conceitos a relação que estabelecem com as questões do rendimento e sucesso escolar. Dentro destas dimensões encontramos na literatura estudos sobre o autoconceito e a sua relação com o rendimento e sucesso académico, bem como as questões que dizem respeito à autonomia dos alunos não só como agentes activos da sua aprendizagem bem como intervenientes principais na dinâmica de sala de aula e na partilha de tarefas com o professor e os restantes colegas.

Actualmente, a relação de influência entre o autoconceito e o rendimento escolar é por toda a comunidade educativa confirmada. O papel das expectativas e a percepção que o aluno tem acerca das suas competências e capacidades é factor preponderante no alcance de bons resultados académicos.

Vários estudos demonstram o tipo de relação entre as duas variáveis. Relativamente ao contexto nacional, a autora no seu estudo, mostrou a existência de uma correlação positiva entre os resultados escolares e o autoconceito, sendo esta relação mais estreita quando se fala em autoconceito académico (Fontaine, 1991b).

No que se refere às questões da autonomia e num contexto actual onde estas questões são abordadas por toda a comunidade educativa importa esclarecer a sua pertinência em contexto educativo. Inerentes aos princípios de construção de uma escola inclusiva capaz de responder e fornecer a oportunidade de sucesso educativo a todos os alunos, colocam-se questões sobre a autonomia das escolas, nomeadamente, da gestão autónoma dos processos educativos. A autonomia não deve ser vista apenas num sentido macro do sistema, até porque os seus benefícios em sala de aula são bem mais claros para os professores e para o trabalho que desenvolvem diariamente com todos os alunos. De facto, a autonomia dos professores é considerada como recurso indispensável para a optimização dos processos educativos e do processo de ensino – aprendizagem. Embora esta autonomia deva partir do professor, o mesmo não pode esquecer que no contexto onde exerce a sua função também se encontram os seus alunos.

No âmbito do estudo, é a autonomia dos alunos, como agentes activos e reguladores das suas aprendizagens e como organizadores e facilitadores da dinâmica de sala de aula, que está em questão. Um modelo inclusivo assente num trabalho diferenciado na utilização de práticas pedagógicas que optimizem o processo de ensino - aprendizagem tem que atribuir ao aluno autonomia suficiente para que este possa regular aquilo que aprende, gerir as suas dificuldades e participar na sua avaliação. De facto o aluno e, até mesmo o papel que desempenha em sala de aula, na perspectiva da escola inclusiva, deve ser entendido como um actor autónomo que realiza as suas aprendizagens através de um modelo de trabalho cooperado com o professor e com os restantes alunos.

Tal como a literatura refere, a autonomia dos alunos é em si factor e indicador de sucesso educativo e de qualidade no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O professor deve ser capaz de criar os mecanismos necessários para que o aluno possa desenvolver autonomia na aprendizagem e na gestão de tarefas em sala de aula. A literatura demonstra como as questões da autonomia são indicadores de boas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. Para estes autores, boas práticas correspondem entre outras coisas a:

- Os alunos demonstrarem autonomia na aprendizagem (Dean, 2000);
- Promoção da autonomia e a possibilidade de escolha por parte dos alunos (Pettig, 2000);
- Ênfase na aquisição pelos alunos de competências de autonomia e meta cognição (Levine & Lazotte, 1990).

A promoção da autonomia e a crescente necessidade de actualizar o papel do aluno na sua própria aprendizagem num paradigma actual de inclusão, cooperação e diferenciação pedagógica, coloca a necessidade e relevância de estudar a importância da autonomia para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade e eficazes, uma vez que a literatura dispõe e acrescenta a esta importância que da concepção de boas práticas depende o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Outra variável presente no estudo diz respeito aos modelos de desenvolvimento da carreira docente. Apesar de existirem algumas limitações aos modelos, a maioria dos professores parece assumir características padrão das fases de desenvolvimento. São características que determinam e explicam o desempenho dos professores, nomeadamente na diversificação das suas práticas, na busca de novas estratégias e metodologias e na necessidade de melhorar o desempenho.

Revisão da Literatura

A Democratização do Ensino

Apesar da constante procura de novas oportunidades de vida através do veículo escola, e de toda uma civilização em constante contacto com novas informações e das relações cada vez mais estreitas com o resto mundo, só em 1990, pela primeira vez, e depois em 1994 foram abordadas as questões das necessidades educativas especiais (NEE). De facto, só na Conferência de Salamanca sobre as NEE, na presença de 92 países e de 25 organizações internacionais se assinou uma declaração que colocou à escola o desafio e a responsabilidade de criar para todos um percurso escolar de sucesso ultrapassando as condições físicas e sociais da sua população. A escola é assim um espaço que se ajusta às necessidades de todas as crianças e que garante um percurso escolar de sucesso a todas elas.

Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade (Unesco, 1994, p.7).

A Declaração de Salamanca, reconhece que cada criança possui, características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem diferentes e que a escola deve responder de forma inclusiva, propondo alternativas e utilizando estratégias que permitam a essas crianças alcançar o sucesso.

Para Niza (2000), a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso. O aluno tem o direito de preservar a sua identidade e com ele as suas necessidades, interesses, características e capacidades.

De facto, a escola sempre assumiu as diferenças dos alunos, mas a gestão dessas diferenças, e as dificuldades que as mesmas colocavam à classe regular, normalizada, sempre foi ineficaz e muitas vezes discriminatória. Actualmente, a escola ainda enfrenta esse desafio e muitas vezes assume uma atitude de fracasso por não alcançar e propor alternativas às

crianças que durante o seu percurso escolar podem encontrar dificuldades de aprendizagem. Para muitos professores é ainda uma impossibilidade prática de adoptar estratégias e metodologias diferenciadas em classes onde o número de alunos é elevado, onde as questões do comportamento e da indisciplina também são factores que aos seus olhos são entraves à utilização de um trabalho diferenciado em sala de aula.

As dificuldades vividas pelos alunos durante o seu percurso escolar emergem sempre num contexto específico, envolvendo inúmeros factores que podem explicar as dificuldades sentidas pelos alunos (Correia, 1997; Morgado, 1996). A necessidade de reconhecer que as dificuldades dos alunos emergem no contexto específico, contraria a ideia, ainda muito presente nas nossas escolas, de que essas dificuldades provêm das incapacidades dos mesmos.

O grande desafio coloca-se ao nível dos conceitos, valores e pressupostos da escola, é indispensável a mudança e alteração desses modelos de gestão e dos modelos pedagógicos que a escola utiliza, assumindo e encarando que as dificuldades sentidas pela minoria são um indicador berrante da necessidade de mudança (Ainscow, 1991b).

Escola Inclusiva

Os pressupostos da escola inclusiva englobam fundamentalmente a necessidade de olhar para todos os alunos de uma forma única e diferenciada. A escola inclusiva assume que todos os alunos pertencem, numa perspectiva cronológica e de diversidade, à classe regular. O seu princípio revela que a heterogeneidade entre os alunos pode enriquecer a escola, na medida em que se cria um ambiente harmonioso onde todos os alunos com as suas distintas capacidades podem efectuar em conjunto um percurso escolar de sucesso. A educação inclusiva como fundamento da inclusão pretende que todos os alunos através das suas diferentes características, interesses, capacidades e necessidades, possam aprender todos juntos, que a escola se assuma como responsável pelo desenvolvimento social, académico e pessoal do aluno e que estes serviços sejam sempre que possível, prestados numa classe regular, isto é, que se crie verdadeiramente igualdade de oportunidades para todos e que essa igualdade vise o sucesso educativo. A escola inclusiva promove uma cultura escolar e um clima de sala de aula que acolhe positivamente a diversidade dos alunos tendo como principal meta o seu desenvolvimento global.

Neste sentido e identificando os princípios pelos quais a escola inclusiva encerra a sua definição, a escola deverá assumir (Garcia, 1996):

- Considerar a totalidade dos alunos;
- Promover a cooperação entre professores;
- Respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos;
- Considerar os estilos de aprendizagem;
- Acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.

O desenvolvimento de escolas inclusivas passa a ser indicador e peça fundamental ao desaparecimento de mecanismos de exclusão, através da capacidade de acolher no seu modelo de organização todos os alunos. As escolas assentes em modelos de organização rígidos que postulam a necessidade de um ensino único, de currículo padronizado, não contemplam as necessidades e características individuais de cada aluno, assumindo e reproduzindo valores, procedimentos e convicções da cultura dominante (Kugelmass, 2001).

Apesar do aparecimento de novas preocupações em relação aos desafios actuais da escola e por mais que a comunidade educativa se prenuncie e desenvolva a sua acção pelos pressupostos da inclusão, parece mais ajustado e eficaz analisar os problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem através de uma perspectiva contextual (Porter, 1997). De facto, estes problemas ocorrem num contexto específico, em sala de aula, envolvendo diferentes aspectos da sua dinâmica diária entre as opções metodológicas, estratégias e procedimentos que os professores utilizam para responder às diferenças dos alunos.

Embora mantendo-se como inquestionável a importância das condicionantes que se relacionam com a própria criança, acentuam-se como decisivos, ao nível da sala de aula, os factores relacionados com os conteúdos curriculares, as estratégias pedagógicas, a interacção professor-aluno e aluno-aluno, o material utilizado, a motivação para aprender, e ao nível da estrutura escolar, uma liderança eficaz, a confiança por parte dos professores que podem lidar com as diferenças individuais dos seus alunos, condições propícias à investigação e formação contínua, existência de sistemas capazes de garantir uma avaliação contínua dos processos alcançados (Costa, 1996, p. 153).

O desafio de formar escolas que promovam a qualidade dos processos educativos só será positivamente encarado num quadro de desenvolvimento de escolas empenhadas num modelo inclusivo, onde o currículo é o pressuposto de trabalho e não o problema, organizadas e funcionando de forma a responder aos ritmos, capacidades e competências distintas dos

alunos e assumindo a capacidade de ajustamentos funcionais e organizacionais na presença de novos desafios e dificuldades (Ainscow, 1990).

A necessidade de encontrar e definir métodos especiais para crianças especiais esbate-se na necessidade de criar e desenvolver a capacidade de mobilizar métodos, procedimentos e estratégias de aprendizagem adequados e eficazes para todos os alunos. Esta abordagem, esta capacidade da escola representará a qualidade com que responde aos desafios e necessidades actuais (Ainscow, 1997).

Práticas Educativas Diferenciação e Qualidade

A análise e avaliação das práticas educativas em sala de aula constitui-se como uma questão bastante complexa no sentido de existirem variadíssimas variáveis que determinam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e o trabalho do professor. Não importa somente avaliar e ter em conta a forma de ensinar do professor, mas também aquilo que este deve ensinar, nomeadamente no que diz respeito aos conteúdos de ensino. É necessário entender que o professor não tem na sua posse e no seu conhecimento todas as estratégias, metodologias passíveis de serem utilizadas em sala de aula. No entanto, não deixa de ser de responsabilidade do professor todas as opções que este toma em contexto de sala de aula e que são determinantes ao desenvolvimento da sua carreira profissional. Esta atitude de responsabilização só faz sentido numa perspectiva de reflexão e questionamento de convicções, valores, saberes e práticas, por parte do professor. O que se pretende é que o professor seja capaz de reflectir e pensar sobre a sua acção e que dessa maneira encontre a melhor forma de otimizar o seu trabalho. Este trabalho de reflexão e a necessidade de procurar sempre uma melhor forma de otimizar os processos educativos pode se realizar com maior facilidade se o professor se sentir confiante e seguro para inovar e experimentar as suas práticas de trabalho em contexto de sala de aula.

Tal como referem, Brophy e Good (1986); Dean (2000), no estudo da qualidade e eficácia dos professores, encontraram que os professores com mais sucesso assumem também responsabilidade pessoal por isso. Quando se fala de responsabilidade pessoal traduz-se no sentimento de proactividade diária em planificar, organizar as aulas e as actividades, bem como, um sentimento de ser capaz de gerir as dificuldades, também elas diárias.

Segundo Perrot (1982) cit. por Dean (2000), as boas práticas educativas em sala de aula, consideram:

- Os alunos demonstrarem conhecimentos e compreensão, competências e atitudes previstas no currículo e avaliadas por resultados em provas;
- Os alunos demonstrarem autonomia na aprendizagem;
- Os alunos evidenciarem comportamentos indicadores de atitudes positivas face a professores e pares;
- Os alunos evidenciarem comportamentos indicadores de atitudes positivas face ao currículo e à escola;
- Os alunos evidenciarem comportamentos indicadores de atitudes positivas face a si mesmos enquanto alunos;
- Os alunos não mostrarem problemas de comportamento indisciplinado.

Esta abordagem, apesar de considerar os comportamentos dos alunos que se encontram num contexto de qualidade, centra-se demasiado nos produtos, nos resultados e não na forma como se desenvolvem os processos educativos e como o professor é capaz de utilizar determinadas práticas e potenciar nos alunos o desenvolvimento destes comportamentos.

Segundo Moyles, num estudo de 1992 (cit. por Dean, 2000), a partir da investigação realizada em Inglaterra e Estados Unidos da América inventaria as características que informarão as práticas educativas de qualidade e eficazes. Assim, a organização e gestão da sala de aula com qualidade será:

- A construção de um clima positivo e consistente, favorecedor da aprendizagem;
- O planeamento cuidado em termos curriculares e na definição de actividades;
- A utilização de modelos diversificados de organização do trabalho dos alunos;
- A organização consistente de recursos e materiais;
- A sala de aula organizada considerando os objectivos curriculares;
- O recurso a tarefas e actividades diversificadas;
- O estabelecimento de um clima de alegria e gozo;
- A gestão eficiente do tempo na aprendizagem;
- A manutenção cuidada e agradável da sala de aula;
- A definição clara de tarefas e ritmos de realização;
- A definição clara de objectivos educativos e sua partilha com os alunos;

- A disponibilização de informação de retorno formativo e estímulo à auto-avaliação;
- O estímulo da autonomia e da aprendizagem por motivação intrínseca;
- A expressão de expectativas elevadas para todas as crianças face à aprendizagem e comportamento;
- A regulação da aprendizagem considerando as necessidades dos alunos e a utilização da observação e avaliação para informar o planeamento;
- A reflexão sistemática sobre as suas teorias e modelos sobre aprendizagem e sobre práticas de sala de aula;
- A avaliação regular do ambiente de ensino e aprendizagem.

Este modelo encerra em si a enumeração de um conjunto de práticas utilizadas pelo professor que podem ser consideradas de qualidade e eficazes ao desenvolvimento dos processos educativos. Esta lista de práticas pressupõe que no papel central se encontre o professor e que este se responsabilize pela utilização das mesmas em função de um ensino de qualidade e eficaz. Esta responsabilidade é gerida pelo professor através de um modelo de diferenciação do seu trabalho, que terá em conta, inevitavelmente, as necessidades individuais de cada aluno (Morgado, 1999).

O desenvolvimento de processos educativos de qualidade passa necessariamente pela capacidade do professor de operacionalizar e colocar em prática estratégias e metodologias diferenciadas.

No entanto, diferenciação não deve ser considerada como uma estratégia a mais para o professor utilizar, mas sim uma concepção de ensino e de aprendizagem assente num conjunto de princípios específicos (Tomlinsom, 2000):

- Alunos na mesma faixa etária diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem;
- As diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se reflectirem no que os alunos necessitam de aprender, no ritmo a que aprendem e no apoio que precisam do professor e de outros elementos;
- Os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados;
- Os alunos aprendem melhor quando percebem uma relação entre currículo e as suas motivações e experiências de vida;
- Os alunos aprendem melhor quando as tarefas de aprendizagem são naturais,

- Os alunos obtêm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem fazer parte e ser respeitados;
- O trabalho central da escola (professor) é maximizar as competências de cada aluno.

Apesar da complexidade da análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas, devido à multiplicidade de factores envolvidos e variáveis existentes, procurámos caracterizar um modelo de gestão de sala de aula que contenha todas as práticas enunciadas anteriormente e consideradas pela literatura como indicadores de eficácia e qualidade dos processos educativos. Este modelo deve considerar dois factores fundamentais, deve ser compreensivo, isto é, ter em conta todos os processos presentes na sala de aula e considerar também, um formato simples que corresponda o mais próximo possível a um instrumento de análise e reflexão sobre os processos que ocorrem em sala de aula.

Assim, com base na literatura propomos um modelo que procura agrupar os processos de funcionamento diferenciado do professor em sala de aula em seis dimensões fundamentais (Morgado 2003):

- A) *Planeamento* – esta dimensão envolve todos os processos de planificação do trabalho a desenvolver, designadamente em matéria de gestão curricular;
- B) *Organização do trabalho dos alunos* – esta dimensão considera os aspectos relativos à forma como os alunos são solicitados a organizarem-se para o envolvimento na aprendizagem;
- C) *Clima social* – nesta dimensão são considerados fundamentalmente aspectos de interacção e relacionamento social entre os alunos e entre professor e alunos;
- D) *Avaliação* – consideramos nesta dimensão todos os processos relativos à avaliação e regulação do processo de ensino/aprendizagem contemplando os procedimentos e dispositivos envolvidos;
- E) *Actividades/Tarefas de aprendizagem* – esta dimensão contempla o funcionamento do professor no que respeita à escolha das tarefas ou situações a propor aos alunos bem como à natureza dessas tarefas ou situação;
- F) *Materiais e recursos* – nesta dimensão consideramos finalmente o funcionamento do professor no que respeita à utilização e gestão de materiais e recursos como suporte ao processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito do estudo e tendo em conta a variável autonomia, e com base na literatura propomos uma alteração ao modelo, acrescentando às seis dimensões já existentes uma outra dimensão que contempla os fundamentos do desenvolvimento da autonomia. Sendo assim, esta dimensão diz respeito:

G) *Autonomia* – nesta dimensão consideramos o funcionamento do professor no que respeita à promoção e valorização de atitudes autónomas pelos alunos como agentes activos da sua própria aprendizagem e na gestão das tarefas de sala de aula.

Propomos uma breve descrição das sete dimensões do modelo de trabalho diferenciado em contexto de sala de aula.

Planeamento e Diferenciação Pedagógica

As actividades de planeamento, estão como é óbvio ligadas à problemática do currículo, nomeadamente com as questões dos conteúdos a leccionar. É por isso, importante identificar prioridades, e é necessário reestruturar os conteúdos curriculares para que estes possam chegar a todos os alunos. Permanece a necessidade de encontrar estruturas curriculares alternativas para grupos especiais de alunos (Niza, 1996).

O conceito de currículo, a sua estrutura e modelo de escolarização têm sofrido alterações significativas ao longo dos tempos. Começou por se apresentar como um plano de instrução (Pacheco, 1995), actualmente apresenta-se como um projecto aberto de formação, que exerce a sua função num contexto único e que reúne no seu significado duas interpretações distintas. O primeiro nível corresponde ao conjunto de aprendizagens definidas como essenciais para todos os alunos, o segundo nível, assente na autonomia das escolas, que envolve as formas e contextos de concretização dessas aprendizagens (Roldão, 1999).

O currículo não deve ser apenas um conjunto de conteúdos que são leccionados pelos professores ao longo dos anos, mas principalmente a forma como os alunos se apropriam desses conteúdos (Marchesi & Martin, 1998). O currículo deve ser entendido pela forma como os alunos se envolvem nesses conteúdos e que experiências tiram desses conhecimentos. Frequentemente os conteúdos curriculares são muito distantes das características e interesses dos alunos e dos interesses dos professores, a gestão do seu conteúdo torna-se limitada e as aprendizagens são muitas vezes realizadas sem que o aluno entenda a sua utilidade e que lhe ocorra a sua utilização em situações posteriores quer ao nível

de novas aprendizagens quer a um nível externo ao indivíduo na sua vida pessoal e profissional.

Acresce assim, a necessidade de garantir às escolas os mecanismos necessários e a autonomia suficiente para agilizar a gestão curricular tão necessária e imprescindível à optimização e eficácia do processo de ensino - aprendizagem. A gestão curricular deve ser o mais flexível possível para que os professores possam garantir que todos os alunos acedem ao currículo e que através dele progridem e atingem sucesso escolar. O que se pretende é que os professores consigam num contexto específico identificar as aprendizagens pretendidas de forma clara e organizar a estrutura, sequência e os processos a que elas conduzem (Roldão, 1999). Os professores devem ser capazes de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem recorrendo a um currículo único, mas que deva á sua gestão a flexibilidade necessária para considerar as variáveis contextuais, nomeadamente as necessidades e características individuais dos alunos. Esta flexibilização só é possível em paralelo com o desenvolvimento de modelos diferenciados de gestão do trabalho em sala de aula.

Para que o processo de planeamento seja realizado em função das características e necessidades individuais de cada aluno e de cada grupo é necessário ter em conta determinados procedimentos (Dean, 1992):

- A) A definição de objectivos;
- B) A previsão de questões relativas ao calendário e do tempo a adjudicar às situações de aprendizagem;
- C) A definição dos dispositivos e procedimentos de avaliação;
- D) A definição dos recursos e materiais a envolver no processo de ensino-aprendizagem;
- E) Dispositivos de apoio individual para alguns alunos cujas necessidades o tornem necessário.

Porter e Stone (1998), identificaram um modelo de educação multi-nível que permite ao professor desenvolver um programa curricular adequado a toda a turma, mas garantindo também, a existência de objectivos curriculares destinados a alguns alunos em particular. O processo de planeamento deve reconhecer a turma como uma unidade de trabalho possibilitando a descentralização do modelo individual dirigido a cada aluno. Este modelo de Porter e Stone (1998), permite considerar estas duas vertentes e identifica quatro passos fundamentais para o desenvolvimento do processo de planeamento:

1) Determinar conceitos e competências a serem adquiridas. Deverá ser identificado para todos os alunos o seu nível de conhecimento face a estes conceitos e competências;

2) Definir a forma e método de apresentação. O professor deverá definir o modo de disponibilizar aos alunos a informação pertinente sobre os conceitos e competências a serem trabalhados, bem como prever as necessidades relativamente a materiais de apoio ao processo de ensino-aprendizagem;

3) Definir o modo como os alunos exercitarão os novos conceitos e competências o que deverá ocorrer de forma articulada com aprendizagens anteriores e sempre que possível numa perspectiva de integração de diferentes áreas curriculares;

4) Determinar os dispositivos e procedimentos de avaliação e regulação, os quais deverão ser diversificados.

A finalizar, é necessário referir a importância das variáveis culturais e contextuais dos alunos na selecção dos conteúdos curriculares. Este devem considerar de forma clara a relevância cultural e contemplar o universo social dos alunos, de modo a integrar no trabalho de sala de aula as suas motivações, interesses e experiências pessoais (Marchesi & Martin, 1998). Este procedimento permitirá aumentar o nível de envolvimento e empenho dos alunos na realização das tarefas, colocando um grau de funcionalidade nas aprendizagens, condições importantes para o sucesso do processo de ensino - aprendizagem (Morgado, 1999, 2003).

Organização do Trabalho

A gestão do trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor com os alunos e as metodologias e estratégias que utiliza para organizar o trabalho é um dos factores fundamentais à eficácia e qualidade dos processos educativos (Dean, 1992, 2000; Marchesi & Martin, 1998; Morgado, 1999). Actualmente, e nos últimos anos algumas pressões vão ao encontro da necessidade de modificar o modo excessivo da utilização de modelos de organização centrados no trabalho individual dos alunos. A pressão sustenta assim, a alteração deste modelo para a utilização mais frequente de formas diferenciadas de interacção entre

alunos-alunos como factor de aprendizagem e desenvolvimento de competências e conhecimentos adquiridos no processo de aprendizagem (Marchesi & Martin, 1998). Nesta perspectiva, a organização do trabalho dos alunos em sala de aula é factor de qualidade nos processos educativos e na resposta à diversidade dos alunos e dos contextos educativos (Marchesi & Martin, 1998).

Clima Social de Sala de Aula

Na necessidade de garantir a eficácia e qualidade dos processos educativos no acolhimento da diversidade dos alunos, o clima de sala de aula e o ambiente em que se realizam as aprendizagens são uma variável determinante no acolhimento desta diversidade (Marchesi & Martin, 1998). Um primeiro aspecto fundamental passa pelo desenvolvimento de um clima de confiança e aceitação mútua, no qual os domínios relacional, afectivo e emocional se possam desenvolver em pleno e principalmente, que todos se sintam bem e capazes de desempenhar o seu papel no contexto escolar. Estes domínios são determinantes á qualidade da acção educativa, na medida em que o afecto, as motivações e o relacionamento interpessoal são dimensões centrais no processo educativo (Dean, 1992; Marchesi & Martin, 1998).

Outro aspecto importante no desenvolvimento de um clima positivo em sala de aula diz respeito à criação de um ambiente favorável à realização das aprendizagens. O ambiente deve ser o mais acolhedor possível para que permita ao aluno realizar as aprendizagens com confiança e sem medo de errar ou enfrentar o fracasso (Dean, 2000). A realização das aprendizagens é por si só, um elemento perturbador para o aluno visto que este é confrontado muitas vezes com o que não sabe, por isso é ainda mais importante que as aprendizagens ocorram num ambiente acolhedor que permita minimizar este efeito. Um clima positivo em sala de aula permite ainda um maior e melhor envolvimento dos alunos nas situações de aprendizagem, o que por si só contribuirá de forma significativa para o desenvolvimento da sua autonomia (Dean, 1992).

De acordo com Stoll (1991), um bom clima social caracteriza-se por:

A) Verificam-se padrões elevados de comunicação entre os alunos e entre alunos e professor;

B) Verifica-se que os professores recorrem bastante mais frequentemente a elogios e esforços que a críticas e punições;

C) Os professores evidenciam atitudes e expectativas positivas para com os alunos, demonstrando também interesse por eles enquanto pessoas e não exclusivamente enquanto alunos.

Outro aspecto fundamental e intimamente associado ao clima de sala de aula diz respeito ao papel das expectativas. Nas escolas com altos níveis de qualidade nos processos educativos e eficazes na gestão e acolhimento de todos os alunos os professores revelam expectativas elevadas ao desempenho dos seus alunos (Ainscow, 1991b). Muitos são os estudos que avaliam o tipo de relação entre as expectativas e o desempenho académico dos alunos. A relação existe e é determinante na forma como os alunos percebem o seu desempenho e, a si mesmo. Estas percepções permitem aos alunos se referirem a si próprios como indivíduos competentes e responsáveis, o que levará certamente a consequências positivas ao seu desenvolvimento e formação pessoal e social (Dean, 2000). A construção de um clima positivo em sala de aula pressupõe a qualidade das interações entre alunos e professor e alunos-alunos. A estimulação de interações adequadas entre os intervenientes promove e fomentam o assumir de comportamentos mais adequados ao contexto de sala de aula e importantes para a realização das aprendizagens num clima o mais favorável possível.

Whitaker (1988) cit. por Dean (2000), procurou analisar actividades de sala de aula de 550 escolas primárias e secundárias e como resultado desse estudo encontrou três padrões comportamentais do professor particularmente significativos, considerando o seu impacto positivo:

A) Capacidade para entender o que a experiência de sala de aula significa para cada criança – de importância extrema ao acolhimento da diversidade;

B) Respeito e olhar positivo para cada aluno enquanto pessoa – o que reenvia para o efeito das expectativas e da percepção que o aluno tem de si próprio;

C) Capacidade e disponibilidade para o envolvimento numa relação personalizada com o aluno – o que remete novamente para o acolhimento da diversidade no que respeita a experiências, cultura, competências.

Os alunos nestes contextos, obtiveram melhores resultados e constatou-se que:

- A) Os alunos se revelaram mais competentes na utilização de estratégias cognitivas como “solving-problem”, por exemplo;
- B) Os alunos revelaram um autoconceito mais elevado;
- C) Os alunos revelaram maiores níveis de autonomia traduzida, por exemplo em mais iniciativas no que respeita à realização de tarefas;
- D) A dimensão qualitativa e quantitativa dos problemas de indisciplina diminuiu;
- E) A taxa de absentismo baixou.

De acordo com Dean (2000), o clima positivo poderá contribuir positivamente:

- A) Promover em cada aluno um sentimento de valor, uma auto-estima positiva, confiança em si e nas suas competências e capacidade de autocrítica;
- B) Desenvolver no aluno a capacidade de regular o seu comportamento em diferentes contextos e situações;
- C) Desenvolver no aluno atitudes de cooperação, negociação e percepção e aceitação de diferentes pontos de vista;
- D) Desenvolver no aluno um sentido de pertença e utilidade face à sua comunidade escolar;
- E) Desenvolver no aluno capacidade de adaptação, flexibilidade e capacidade de iniciativa;
- F) Desenvolver no aluno responsabilidade e autonomia no processo de aprendizagem.

Stoll (1991), afirma que em escolas onde os processos educativos se desenvolvem com qualidade e eficácia, é atribuído aos alunos um maior nível de responsabilização para que estes desenvolvam atitudes e níveis de responsabilidade mais significativas. Assim, os alunos nas interações com os outros alunos, mais facilmente conseguirão gerir relações sociais, compreender os comportamentos dos outros, aceitar opiniões diferentes das suas e integrar regras sociais e rotinas organizadoras.

Avaliação e Diferenciação

A utilização do processo de avaliação constitui-se como o principal mecanismo de regulação do trabalho do professor e dos alunos (Morgado, 1999). Aquando no processo de avaliação o professor tem que tomar decisões e utilizar os procedimentos e dispositivos mais adequados para avaliar os alunos.

De facto o processo de avaliação devido às diversas variáveis que determinam a sua eficácia é um processo complexo e que deve acarretar preocupações aos professores na sua utilização. O professor deve reflectir e garantir que as suas decisões e escolhas são as mais adequadas à avaliação das competências dos seus alunos e reconhecer o seu papel determinante no processo de avaliação e consequentemente no sucesso educativo do aluno e na forma como este lida com o fracasso. Os procedimentos de avaliação devem permitir aos alunos que estes identifiquem quais as suas dificuldades e as melhores formas de as ultrapassar. A eficácia do processo passa pelo tipo de feedback que o aluno recebe acerca do seu desempenho.

Outro factor a ter em conta diz respeito à necessidade dos procedimentos e dispositivos de avaliação corresponderem o mais possível aos objectivos educativos identificados pelo professor (Morgado, 1999). Quanto mais claros forem os objectivos da avaliação mais fácil será ao professor decidir quais os dispositivos e procedimentos mais adequados para avaliar esses objectivos.

Os professores devem identificar os passos necessários à organização e gestão de qualidade dos processos de avaliação. Morgado, (1999), identificou três aspectos aos quais o professor deve dar importância:

- A) O impacto/consequências das decisões que decorrem dos processos de avaliação;
- B) O tempo e trabalho envolvidos nesses processos;
- C) O risco de sobrevalorização de produtos/competências por parte dos alunos e professores.

Em relação ao primeiro aspecto, o professor deve compreender claramente as consequências do processo de avaliação à imagem que os alunos vão construindo sobre si mesmos, sobre o seu desempenho e competências e a motivação para realizar as aprendizagens (Dean, 2000). O último aspecto diz respeito à excessiva importância atribuída,

frequentemente aos resultados dos alunos em detrimento do processo que ocorre na aquisição das aprendizagens.

Morgado (1999), enuncia um conjunto de princípios contributivos para o cumprimento da dimensão reguladora do sistema de avaliação:

A) Os dispositivos de avaliação devem decorrer e ajustar-se aos conteúdos ou dimensões a avaliar;

B) A avaliação deve contemplar os processos e produtos e deve naturalmente considerar aspectos diversificados. Avaliar o sucesso ou progresso implica, considerar, par além dos produtos, o nível de desenvolvimento, os estilos e as estratégias de aprendizagem, a forma de lidar com dificuldades, níveis de autonomia e auto-regulação do trabalho (Dean, 2000). Deve considerar também o desenvolvimento social, designadamente a capacidade de regulação do comportamento conforme regras e rotinas, capacidade de relação com pares e adultos, partilha, discussão e troca de pontos de vista diferentes, trabalho de grupo, autonomia, e nível de confiança (Dean, 2000);

C) Os dispositivos de avaliação devem decorrer dos objectivos estabelecidos para a avaliação;

D) Os dispositivos de avaliação devem ser diversificados na sua forma e natureza;

E) Deve ser partilhada com os alunos informação sobre a natureza e finalidade dos diferentes dispositivos de avaliação;

G) Deve providenciar-se aos alunos informação clara sobre o tipo, natureza e critérios de avaliação do desempenho esperado;

H) Os dispositivos de avaliação devem decorrer das práticas na sala de aula, isto é, devem incidir sobre processos, competências e aquisições regularmente trabalhadas;

I) Os dispositivos de avaliação devem ser estruturados no sentido de clarificar e facilitar a tomada de decisão sobre situações problemáticas.

Actividades/Tarefas de Aprendizagem e Diferenciação

Numa perspectiva que salvaguarda os princípios da inclusão e da qualidade dos processos educativos, a organização das actividades de aprendizagem tornam-se factor determinante ao desenvolvimento de modelos diferenciados de trabalho. As actividades realizadas pelos

alunos devem no seu desenho e na sua organização abranger os interesses e características individuais dos mesmos.

Webb e Vulliamy (1996) cit. por Morgado (2003), sugerem que os professores têm ao seu dispor três abordagens possíveis para a organização do trabalho dos alunos:

- 1) Trabalho acrescido na mesma área para alunos mais competentes uma vez realizado o trabalho solicitado a toda a turma;
- 2) A definição de actividades diferentes para alunos de competências diferentes;
- 3) A definição da mesma tarefa para todos mas esperando e aceitando diferentes níveis de resultados em termos de rapidez de execução, qualidade e quantidade de trabalho e nível de ajuda solicitada.

Aiscow e Muncey (1989), identificam como professores eficazes, aqueles que seguem determinados procedimentos na organização das tarefas propostas aos alunos:

- A) Propõem tarefas realistas que funcionam como estímulo e desafio aos alunos;
- B) Providenciam variedade nas experiências de aprendizagem que disponibilizam aos alunos;
- C) Permitem que os alunos tenham oportunidade para escolher actividades/tarefas de aprendizagem.

Marchesi e Martin (1998) identificam ainda que as actividades devem ser:

- A) Relevantes do ponto de vista social e cultura, considerando, naturalmente, o universo social e cultural dos alunos;
- B) Funcionais, isto é, deve verificar-se e ser claro para o aluno, a relação entre a actividade e respectivos conteúdos e a sua realização ou utilização no quotidiano.

Estas duas características devem estar sempre presentes nas actividades que os alunos realizam, na maioria das vezes não são significativas por que do seu conteúdo não resultam temas de interesse para os alunos. Frequentemente os alunos colocam a si próprios a questão da realização de actividades sem que percebam para que servem e o que se pretende com estas.

Para Morgado (1999), as actividades devem respeitar um determinado conjunto de critérios:

Activas: Pretende-se que o aluno se envolva em situações de manipulação, experimentação e descoberta quer de matérias, quer de conceitos;

Significativas: A gestão das actividades ou tarefas deverão considerar a experiência escolar e não escolar dos alunos, bem como as suas motivações e interesses de forma a aumentar o nível de adesão e empenho dos alunos;

Integradoras: Devem promover a articulação e convergência de conceitos, conhecimentos e competências de diferentes áreas;

Diversificadas: Devem promover a utilização de diferentes recursos e materiais de apoio;

Socializadoras: Devem estimular e apoiar entre alunos as trocas culturais, a circulação partilhada de informação, criação de hábitos de entreaajuda e colaboração.

Neste sentido, as actividades para além de responderem a estes requisitos, devem acima de tudo ser pensados e planeados pelo professor tendo sempre em conta o aluno e o seu desenvolvimento global.

Materiais e Recursos e Diferenciação

A gestão diferenciada do trabalho realizado em contexto de sala de aula não prescinde da utilização adequada de materiais e recursos que apoiem o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Cadima (1997), a utilização de um modelo de pedagogia diferenciada requer a produção e adaptação dos materiais de suporte à aprendizagem.

Três aspectos fundamentais, materiais e recursos de apoio, espaço e tempo são variáveis que não se podem dissociar entre si e identificam particularidades contextuais como o tipo de sala de aula, as características dos alunos (Morgado, 1999).

Tempo

Em relação a este aspecto, deve ter-se em conta que a utilização não só diz respeito ao trabalho do professor mas também ao tempo dispendido pelos alunos na realização das aprendizagens. A questão da gestão do tempo determina a forma como são acolhidos e considerados os ritmos e estilos de aprendizagem de cada aluno (Dean, 1999; Morgado 1999)

Nesta gestão é importante adequar a disposição das actividades para que não existam os chamados “tempos mortos”, onde muitas vezes os alunos aproveitam a não supervisão do

professor que está a auxiliar outros colegas e assumem comportamentos de indisciplina. Se o tempo das actividades for gerido de forma adequada, ao ponto de extinguirem os tempos mortos, menos probabilidades há de os alunos assumirem comportamentos de indisciplina. Muitos professores não conseguem gerir esta variável e não existem tarefas alternativas para os alunos que permanecem algum tempo sem fazer nada na transição de tarefa para tarefa.

Espaço

A organização do espaço de sala de aula, do espaço onde se realizam as aprendizagens assume-se como um factor determinante à qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Dean (1992, 2000) e Morgado (1999), identificam quatro questões fundamentais que os professores devem colocar aquando da organização adequada do espaço:

- 1) Que actividades importam desenvolver?
- 2) Quais as necessidades em termos de espaço para estas actividades?
- 3) Que espaço está disponível?
- 4) Qual a melhor gestão dos espaço disponível para a realização das actividades escolhidas?

A compreensão do espaço disponível em sala de aula e a sua gestão adequada depende da resposta a estas perguntas. É importante e determinante que se identifiquem os recursos existentes e o tipo de espaço disponível para que o professor organize as actividades para que os alunos possam desenvolver as competências num espaço que promova esse desenvolvimento. É importante que os alunos possam movimentar-se em contexto de sala de aula de forma autónoma e que possam utilizar os materiais disponíveis da mesma forma.

Características do espaço de sala de aula (Morgado, 1999):

- A) Ser tanto quanto possível, confortáveis e agradáveis;
- B) Ser funcionais, isto é, ter uma organização adequada e facilitadora considerando as tarefas a realizar;
- C) Ser de fácil manutenção e arrumação por parte dos alunos;
- D) Permitir a realização simultânea de algumas actividades;
- E) Possuir alguns indicadores que promovam nos alunos modelos ajustados de utilização.

A organização e gestão dos recursos e materiais

Num primeiro momento é importante considerar a estreita ligação existente entre a organização e gestão dos recursos e materiais e as opções metodológicas de cada professor. O papel dos materiais e recursos à qualidade do processo de ensino-aprendizagem é fundamental, na medida em que suportam o desenvolvimento desse mesmo processo.

Dean (1992, 2000) e Morgado (1999), identificam um conjunto de critérios a ponderar na organização e gestão dos recursos e materiais:

A) O material utilizado, ou pelo menos, parte dele, deve reflectir a evolução, técnico-científica das comunidades. Este aspecto é fundamental porque permite acolher as diferentes motivações dos alunos, promovendo uma melhor articulação entre a escola e a comunidade. Merece referência pela sua actualidade e níveis de motivação produzidos nos alunos, a utilização de novas tecnologias;

B) O grau de estimulação, motivação e significado para o aluno que os materiais podem assumir;

C) A adequação dos materiais aos objectivos a atingir;

D) O nível de interacção permitido pelas características dos materiais, isto é, qual a margem de manobra e manipulação que os materiais permitem ao aluno/utilizador. É importante que os materiais utilizados sejam facilitadores de uma utilização autónoma por parte dos alunos.

Os materiais e recursos devem ser diversificados e a sua utilização deve ser diferenciada, de forma a acolher a diversidade dos alunos e seleccionar os objectivos e metodologias que respondam de forma adequada a estas diferenças.

Autoconceito

Na perspectiva de formação e educação do indivíduo vários aspectos têm vindo a assumir importância, os quais se podem agrupar dentro de três grupos (Marchesi & Martín, 1998): O papel desempenhado pelos processos afectivos, emocionais e psicossociais, os processos de auto-regulação e finalmente, a concepção do processo de aprendizagem como inseparável ao processo de ensino.

De relevância ao presente estudo apenas é pertinente abordar algumas questões relacionadas com o papel desempenhado pelos processos emocionais, afectivos e psicossociais nomeadamente questões de autoconceito e auto-estima.

O autoconceito e a auto-estima são os aspectos centrais na constelação do chamando *self-system*. As investigações realizadas sobre estes dois constructos teóricos têm demonstrado que são variadíssimas as variáveis motivacionais que se relacionam com inúmeros aspectos do desenvolvimento saudável ao longo da vida do autoconceito do indivíduo. O autoconceito é assim considerado como um constructo multidimensional, possuindo um carácter tanto avaliativo como descritivo em constante desenvolvimento (Harter, 1999). Segundo Harter, (1999), o termo *self-perception*, designa as características do *self*, as quais o indivíduo conscientemente as descreve através do mecanismo da linguagem. Marsh (1983), utiliza o termo *self-concept* para designar a percepção que o indivíduo tem de si próprio. Esta percepção forma-se através das diversas experiências que o indivíduo vai tendo ao longo da vida e da compreensão e interpretação que faz dessas experiências. A esta compreensão é também factor determinante os reforços e apreciações que os outros significativos fazem acerca de si próprio (Marsh, 1983). Ambos os autores consideram que a medida da auto-estima é uma apreciação global que cada indivíduo faz de si próprio e é aqui que muito frequentemente se encontram as discrepâncias entre as percepções reais e ideais de si próprio.

Sendo assim, autoconceito académico e auto-estima dizem respeito à forma como o indivíduo percebe a sua competência e empenho escolar (Marsh 1990, cit. por Marchesi & Martín, 1998) e a percepção global, com uma dimensão afectiva, que o aluno tem de si próprio (Marchesi & Martín, 1998) respectivamente. Alguns estudos referem a existência de uma relação que se estabelece entre autoconceito, auto-estima e sucesso educativo (Marchesi & Martín, 1998; Peixoto, 1996). Os professores devem analisar com especial atenção os padrões atributivos de causalidade identificados pelos alunos para as situações de fracasso e insucessos e para as situações de ganhos e sucessos.

No sentido de concretizar estas questões parece importante referir que a atribuição causal dos alunos envolve regularmente aspectos como competência, esforço, ou sorte. O aluno que atribui o sucesso à competência e o insucesso a um baixo esforço terá a tendência para aumentar a sua confiança quando atinge o sucesso e um efeito bem mais leve quando atinge o insucesso. Pelo contrário, um aluno que atribui o seu sucesso a um elevado esforço e o insucesso a uma falta de competências, tenderá a baixar a sua expectativa e confiança face à realização com sucesso de uma tarefa. Assim, um aluno que experimente frequentemente o

insucesso pode diminuir os valores de auto-estima e assumir um desinteresse em alcançar o sucesso.

De acordo com Morgado (1999), as situações de aprendizagem podem envolver alguma fragilização do aluno, pois encontrar-se-á a face com algo que lhe é desconhecido, por isso parece necessário que o trabalho dos alunos seja organizado de forma a proteger a imagem que o aluno tem do seu desempenho académico bem como a imagem do seu self. Assim, é importante que o aluno obtenha reconhecimento do professor e dos seus pares, que se sinta encorajado pelos seus esforços e sucessos, sendo que este reconhecimento não só é importante para aqueles alunos que atingem frequentemente sucesso mas também para aqueles que regularmente demonstram dificuldades (Dean, 2000).

Autonomia

No presente estudo e de acordo com os objectivos enunciados pretendem-se abordar o conceito de autonomia à luz de duas questões. Identificar os factores motivacionais subjacentes à autonomia dos alunos na realização das aprendizagens, nomeadamente através de variáveis intrínsecas e variáveis extrínsecas. Um segundo aspecto diz respeito à importância da autonomia dos alunos, factor determinante ao desenvolvimento de processos educativos de qualidade.

A autonomia é um tema extremamente complexo, visto a sua pertinência em todos os contextos de existência (escolar, familiar, profissional). No contexto educativo a autonomia abrangem diferentes contextos, nomeadamente a gestão e organização dos processos educativos, a autonomia dos professores e as questões de gestão do processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos alunos na realização das aprendizagens e na forma como participam na dinâmica de sala de aula e num contexto escolar mais alargado. A autonomia dos alunos, e as variáveis associadas a este processo, são as questões pertinentes ao presente estudo.

Apesar da motivação se poder manifestar através de variadíssimos comportamentos e atitudes, existe consenso na definição de que a motivação representa o aspecto dinâmico da acção. O que leva o indivíduo a agir, a iniciar uma acção, a orientá-la em função de certos objectivos, a decidir a sua concretização e o seu termo. O consenso limita-se contudo a esta concepção porque no que diz respeito aos processos psicológicos subjacentes aos

comportamentos motivados, existem múltiplos factores que os determinam: O desejo do sucesso, o medo do fracasso, a ansiedade, a necessidade de aceitação social, o conformismo, as expectativas de sucesso, o conceito de si próprio, (Fontaine, 1988a). De facto parece de grande dificuldade identificar a origem dos comportamentos motivados. No entanto parece existir algum consenso no que diz respeito à definição de dois pólos motivacionais, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. Qualquer acção desenvolvida pelo indivíduo para entrar em relação com o meio é motivada intrinsecamente e percebido como importante para o desenvolvimento da personalidade. Qualquer actividade instrumental realizada pelo indivíduo de forma a alcançar outro objectivo sem vista a se relacionar com algo apenas para receber a recompensa é motivada extrinsecamente (Nuttin, 1980b). Uma discussão relativamente polémica suscitou a realização de inúmeros estudos para abordar as questões da motivação extrínseca e motivação intrínseca sobretudo na definição do seu conceito. A maioria desses estudos define a motivação extrínseca e a motivação intrínseca de modo diferentes de Nuttin (1980b). Assim, a motivação intrínseca é determinada pelo interesse do sujeito na tarefa a realizar por outro lado a motivação extrínseca é estimulada pela presença dum reforço externo associado ao resultado numa tarefa, reforço fornecido pelos pais, pelo professor ou outros agentes educativos. De acordo com o presente estudo, esta definição parece aquela que de forma mais coerente poderá explicar as atitudes motivacionais que os alunos adoptam em contexto de sala de aula.

A utilização de um sistema de recompensa ou punição, mais ou menos sofisticado é frequentemente utilizado no contexto escolar sobretudo quando aprendizagens percebidas pelos alunos como importantes, não são muito atractivas. Os professores pretendem assim controlar o comportamento dos alunos e orientá-lo num sentido desejável a fim de garantir as aprendizagens. A dependência do investimento dos alunos ao reforço externo constitui-se como um risco, na medida em que pode reduzir ou mesmo extinguir a motivação. O aluno realiza as actividades e inicia uma acção apenas através de variáveis externas a si próprios e não por prazer ou interesse na realização da tarefa. Este interesse pela tarefa ocorre intrinsecamente pela inexistência de recompensas externas mas principalmente pelos interesses próprios do indivíduo, ou seja motivado intrinsecamente.

De acordo com Deci (1975), uma atitude é intrinsecamente motivada quando permite ao aluno manifestar a sua competência num contexto que lhe deixa uma certa auto-determinação, ou seja uma certa autonomia. Esta autonomia corresponderia assim, à necessidade de realização independente do aluno. Os sujeitos procuram activamente as situações que lhes

permitem alcançar este tipo de objectivos e antecipam o prazer que estas lhes proporcionarão. Certas experiências fornecem ao aluno mais informações em relação ao seu desempenho enquanto outras permitem ao aluno maior controlo, maior grau de autonomia na sua realização.

O reforço externo suscita, em si, uma redução do espaço de autonomia do aluno e pode, em certos casos, diminuir a riqueza informativa da experiência acerca das competências dos alunos.

Apesar do reconhecimento da utilidade, a médio prazo dos benefícios da motivação intrínseca, a rejeição da utilização de variáveis motivacionais extrínsecas não é de modo nenhum consensual. Quando se fala de motivar o comportamento dos alunos, os professores confrontam-se diariamente com a necessidade de eficácia imediata garantida pelo uso de variáveis externas (motivação extrínseca) e com a necessidade de assegurar a pertinência de tais mudanças no comportamento (motivação intrínseca).

O segundo aspecto está relacionado com as práticas em sala de aula que promovem o desenvolvimento da autonomia dos alunos, determinam a qualidade e que garantem a eficácia dos processos educativos. São vários os autores que enunciam o desenvolvimento da autonomia dos alunos como um factor que caracteriza e promove processos de qualidade.

O modelo proposto por Levine e Lezotte (1990) cit. por Morgado (2003), identifica um conjunto de características que devem identificar escolas eficazes e de qualidade. Nessas características, os autores fazem referência à importância da aquisição pelos alunos de competências de autonomia e meta-cognição. Ainscow e Muncey (1989); Wang (1991, 1997) cit. por Morgado (2003), definem um modelo onde o papel do professor é fundamental e novamente, onde as questões da autonomia são identificadas como de grande importância. Assim, os professores aumentam a qualidade da sua prática quando promovem a autonomia, e acrescenta que tão importante como ensinar os alunos, será que estes aprendam a aprender, melhorando as suas competências de estudo, organização e gestão das tarefas de aprendizagem. Ainda no domínio do professor e nas práticas que utiliza em sala de aula variados autores que referem a autonomia como um indicador de prática de qualidade em sala de aula. Segundo Perrot (1982) cit. por Dean (2000), indicadores de boas práticas consideram os alunos demonstrarem autonomia na aprendizagem. Moyles (1992) cit. por Dean (2000) a organização de sala de aula com qualidade envolverá o estímulo da autonomia e da aprendizagem por motivação intrínseca.

Em relação a práticas efectivas em sala de aula que garantem ao professor um trabalho diferenciado que acolha as diferenças de todos os alunos também são inúmeros os autores que determinam a importância da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Whitaker 1988, (cit. por Dean, 2000), verificou que nas salas de aula onde os professores mobilizaram um conjunto de recursos que promoveram o desenvolvimento de comportamentos positivos, os alunos demonstraram entre outros aspectos, maiores níveis de autonomia traduzida, por exemplo em mais iniciativas para a realização de tarefas de aprendizagem. Para Stoll, 1991, escolas de qualidade e eficazes na gestão dos processos educativos, promovem nos alunos um maior nível de responsabilização na realização das aprendizagens e na gestão das tarefas de sala de aula. A questão da gestão das tarefas de sala de aula e da organização do espaço são considerados factores importantes na promoção da autonomia na medida em que os alunos percepcionem a sala de aula como um espaço seu onde se sentem encorajados e confiantes à realização das aprendizagens (Morgado, 1999). Desta forma Dean (1992, 2000) e Morgado (1999), identificam a importância de os materiais e recursos da sala de aula se encontrarem disponíveis à utilização autónoma por parte dos alunos.

A autonomia aparece assim, como um factor determinante à qualidade e eficácia dos processos educativos. Esta questão não se encontra somente a um nível mais macro onde a autonomia é determinante à gestão de todos os factores envolvidos no contexto educativo mas a um nível mais micro em contexto de sala de aula, onde professor exerce um papel central na gestão dos processos educativos e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A autonomia dos alunos aparece assim a um nível mais secundário mas não menos importante na medida em que se revela como variável e indicador da qualidade e eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

O Professor

O papel dos professores na gestão e na procura de qualidade nos processos educativos parece central e importantíssimo. É por isso muito relevante identificar alguns aspectos que dizem respeito à vida pessoal e profissional dos professores que poderão ser determinantes às práticas desenvolvidas em sala de aula. Também determinante é o papel central dos

professores nos processos de mudança considerando-os como uns dos protagonistas privilegiados no desenvolvimento dos processos educativos (Hargreaves, 1998).

Destaca-se a importância de fazer referência aos modelos de desenvolvimento da carreira docente como ponto de partida à identificação de padrões de atitude e desempenho dos professores ao longo da carreira docente (Gonçalves, 1992).

A partir do modelo desenvolvido por Huberman (1992), centrado no desenvolvimento da carreira profissional dos docentes do ensino secundário o autor estabeleceu um conjunto de etapas ou ciclos pelas quais passaria o desenvolvimento da carreira docente. Este modelo define a existência de cinco etapas definidas por um conjunto de características que influenciarão a forma como os professores percebem e avaliam o seu desempenho ao longo da carreira docente:

Fase de Exploração (1 a 3 anos de carreira): Manifesta-se sobretudo nesta fase as dificuldades sentidas pelos professores no início da sua carreira. Estes são invadidos por dúvidas, incertezas (a distância entre os ideais e as realidades de sala de aula, dificuldades com alunos que criam problemas, a dificuldade na transmissão de conhecimentos) e medo do insucesso, sendo este estágio por isso denominado de estágio de “sobrevivência” (choque do real), porque é o primeiro confronto entre o professor e os respectivos alunos e “descoberta”, porque há um entusiasmo inicial, experimentação de vários papéis, a exaltação por estar numa situação de responsabilidade e por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Um aspecto curioso nesta fase é a relação existente entre a idade cronológica e a fase inicial da carreira, já que são os professores mais novos que se situam numa fase de exploração.

No caso concreto do ensino, esta exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição, os professores têm oportunidade de explorar poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos para além do seu e poucos papéis.

Fase de Estabilização (4 a 6 anos de carreira): Esta é primordialmente uma fase de afirmação, perante os colegas com mais experiência e sobretudo perante as autoridades. Os professores “passam” a ser realmente professores, quer aos seus olhos quer aos olhos dos outros, acentuando deste modo a sua independência, o seu grau de liberdade e emancipação, ganhando desta forma os seus próprios meios e funcionamento. Centram a sua atenção no domínio do trabalho e menos em si próprios (descentração), procurando um sector de especialização e desempenhando papéis mais importantes e de maior responsabilidade (procuram condições de trabalho satisfatórias). O nível de confiança cresce e consigo o

sentimento de competência, havendo assim uma maior flexibilidade na gestão da turma e uma relativização dos insucessos. É sobretudo um tempo de escolha subjectiva na qual os professores têm que optar ou renunciar perante determinadas circunstâncias.

Fase de Diversificação (7 a 25 anos de carreira): Nesta fase o professor parte em busca de novos desafios, impedindo assim de cair na rotina e conseguir deste modo manter o entusiasmo pela profissão.

Nesta fase os professores lançam-se numa série de experiências pessoais, diversificando o material didáctico, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos e ainda as sequências do programa. É portanto uma fase de motivação, dinamismo e empenhamento por parte dos professores, em que estes tentam maximizar a sua prestação em sala de aula e o seu impacto no seio da turma, procurando mais autoridade, responsabilidade e prestígio.

Fase de Questionamento (7 a 25 anos de carreira): A fase de diversificação dá lugar a um grande número de casos em que as pessoas se questionam, quer devido a uma sensação de rotina, quer devido a uma crise existencial perante o rumo da carreira. Esta é portanto uma fase de “crise” que aparece sensivelmente a meio da carreira. Os professores fazem uma introspecção sobre a sua carreira, se querem continuar ou seguir outro caminho.

É importante referir o facto de que este questionamento tanto pode ser devido a factores internos (desmotivação, problemas pessoais), como a factores externos (condições de trabalho na escola, a monotonia em situação de sala de aula que dá origem a uma sensação de rotina).

Fase de Serenidade e Distanciamento Afectivo (25 a 35 anos de carreira): Esta fase de serenidade é alcançada na sequência de uma fase de questionamento. Os professores aceitam-se como são e não como os outros querem que eles sejam. Estes já não têm nada a provar.

O nível de ambição desce – o que faz baixar o nível de investimento – enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam. Há aquilo a que Freud chama uma reconciliação entre o eu ideal e o eu real.

Os professores evocam uma grande serenidade, apresentando uma atitude mais tolerante e espontânea, em situação de sala de aula.

No que diz respeito ao distanciamento afectivo face aos alunos, este aumenta, aliás à medida que a idade aumenta as distâncias entre professores e alunos aumentam também. Este distanciamento pode ser criado pelos próprios alunos, que tratam os professores muito jovens como irmãos mais velhos e recusam este estatuto aos professores com a idade dos seus pais. Projecta-se aqui o problema das gerações.

Fase de Conservantismo e Lamentações (25 a 35 anos de carreira): Nesta fase os professores entre os 50 e os 60 anos tornam-se “rezingões”. Queixam-se sobretudo da evolução dos alunos, da atitude para com o ensino, da política educacional e dos seus colegas mais jovens.

As mulheres depreciam a evolução dos alunos, enquanto os homens têm tendência a acreditar que as modificações raramente conduzem a melhorias no sistema.

Existe também uma relação entre a idade cronológica e o conservantismo, já que à medida que a idade aumenta, há uma tendência para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma resistência às inovações, mostrando uma nostalgia pelo passado e uma mudança de óptica face ao futuro.

Fase de Desinvestimento (35 a 40 anos de carreira): O desinvestimento culmina com a fase final da carreira profissional, em que se assiste a um recuo face às ambições e aos ideais iniciais. Os professores libertam-se do investimento no trabalho, sem o lamentar, e dedicam mais tempo a si próprios e a interesses exteriores à escola, levando uma vida de reflexão. Nesta fase os professores “passam o testemunho” aos jovens e preparam a retirada.

Este desinvestimento pode ser sereno ou amargo dependendo do percurso anterior. Desta forma um questionamento positivo dá origem a um desinvestimento sereno e um questionamento negativo a um desinvestimento amargo.

É importante referir o facto que a fase de desinvestimento não é uma fase passiva, pelo contrário, é uma fase extremamente activa, apenas está direccionada para uma outra vertente, a vertente pessoal. Há então um relaxamento dos investimentos exteriores, em proveito das necessidades mais pessoais.

Em suma, existem fases de avanço (início de carreira) e de recuo (já na fase final de carreira) na carreira profissional dos professores. As primeiras fases representam o estabelecer-se em termos profissionais, seguindo-se depois estádios de pujança ou avanço. Sensivelmente a meio da carreira há um período de balanço seguido de um desinvestimento progressivo no plano profissional coincidindo com a fase final de carreira.

O desenvolvimento de uma carreira é um processo e nunca uma série de acontecimentos. O facto de existirem sequências tipo nestas fases não quer dizer que estas sejam lineares, poderá também haver patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque específicos e descontinuidades. Desta forma, esta sequência reporta-se à maioria da

população, mas nunca à sua totalidade o que faz emergir problemas metodológicos, como é que se integram indivíduos tão diferentes num mesmo grupo.

A partir do modelo desenvolvido por Huberman (1992), centrado no desenvolvimento de carreira profissional dos docentes do ensino secundário, que identificou fases/etapas do desenvolvimento da carreira profissional, considerando ser possível definir algumas características comuns no desempenho dos docentes ao longo da sua carreira, Gonçalves (1992), num estudo realizado em Portugal identificou um modelo de desenvolvimento da carreira para professores do primeiro ciclo.

Este modelo de Gonçalves (1992), identifica cinco fases, considerando os factores pessoais e a acção do meio, com características distintas que poderão influenciar a forma como ao longo da carreira profissional o professor de 1º ciclo avalia e modifica o seu desempenho profissional.

As etapas identificadas correspondem a determinadas características (Gonçalves, 1992):

Fase 1- O Início: Esta fase inicial da carreira docente caracteriza-se pela variação entre uma luta pela sobrevivência, determinada pelo choque com o real e pelo entusiasmo da descoberta de um mundo novo e esperado. Este confronto com o real pode ser um factor de angústia para os professores que se sentem menos preparadas para enfrentar condições de trabalho adversas e que se deparam com o “não saber fazer”. Para os professores que o início de carreira se desenrolou sem dificuldades, em que as condições de trabalho se mostraram favoráveis ao pleno desempenho da actividade docente, vivenciam esta fase de forma mais confiante e motivados pela convicção de que estão preparados para entrar neste novo mundo. Esta fase oscilará entre os 1 e 4 anos de experiência.

Fase 2 – Estabilidade: Esta fase caracteriza-se essencialmente pelo facto de os professores solidificarem o seu desempenho profissional. Esta fase corresponde ao intervalo de 5 a 7 anos de experiência podendo mesmo se arrastar para alguns docentes até aos dez anos. Uma fase onde a confiança é alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem é realizada de forma tranquila. Esta fase parece assumir características uniformes na medida em que parecem independentes da forma como ocorreu a fase anterior.

Fase 3 – Divergência: Esta etapa oscila entre os 8 e os 15 anos de experiência e caracteriza-se pela divergência entre uma atitude positiva ou uma atitude negativa no sentir do desempenho profissional dos professores. É uma fase de desequilíbrio em comparação com a anterior. Os professores que garantam uma atitude positiva ao seu desempenho continuaram a investir profissionalmente na sua carreira, procurando por exemplo novas formas de

valorização. Os professores que garantam uma atitude negativa ao seu desempenho parecem identificar períodos de saturação e cansaço, aliados a problemas de carácter pessoal, e da vida particular.

Fase 4 – Serenidade: Esta fase caracteriza-se essencialmente pela emergência de um sentimento de tranquilidade que poderá se explicar por uma quebra no investimento profissional e principalmente por um “distanciamento afectivo” e por uma atitude reflexiva. Os docentes encontram-se num intervalo entre 15 e cerca dos 20-25 anos de carreira de actividade lectiva. Nesta fase, a satisfação pessoal e confiança no desempenho profissional, fruto da convicção que se está a fazer tudo bem, são por vezes confundidas com atitudes um pouco conservadoras.

Fase 5 – Renovação do interesse e desencanto: À semelhança do que acontece na fase 3, os docentes parecem novamente divergir em termos profissionais. Enquanto um pequeno grupo de professores parecem demonstrar um interesse renovado pela escola e pelos alunos, procurando inovar os seus métodos e motivação para aprender coisas novas, os restantes professores evidenciam atitudes mais direccionadas ao cansaço, saturação, impaciência, parecendo esperar ansiosamente pelo fim da sua carreira profissional. Estes professores encontram-se entre os 31 e os 40 anos de experiência docente.

Distribuir os anos de experiência docente em fases distintas pode ser muito arriscado e redutor. Não só porque não abrange variadíssimos factores externos ao desempenho do professor, mas também porque a experiência profissional, os factores de ordem pessoal e as próprias características de cada professor não são consideradas. Garantidamente a evolução da carreira docente caracteriza-se por avanços e recuos. A questão coloca-se ao nível da hierarquia das diferentes fases e a sua passagem idêntica por todos os professor e também se essa passagem é vivida da mesma forma por todos eles. De facto, considera-se que o desenvolvimento de uma carreira caracteriza-se por um processo dinâmico e não por uma série de acontecimentos que se distribuem em fases distintas do ciclo profissional dos docentes. Embora o modelo seja aberto a excepções porque a sua finalidade é caracterizar a maioria da população, torna-se pertinente questionar a origem dessas fases. Será, então que resultam de variadíssimos aspectos da vida pessoal e social do professor (determinismos sociais), ou resultam de factores e variáveis pré determinados? O modelo ontogénico considera que a totalidade dos docentes atravessa exactamente as mesmas fases, respeitando a sua sequência, independentemente, de por exemplo, condições de trabalho e da vontade

individual do docente. O modelo determinismos sociais considera que existem variadíssimos factores externos que podem modificar a evolução dos professores caracterizada por um conjunto de fases sequenciais do ciclo de carreira docente. Este modelo considera que o docente tem o poder e a vontade para modificar o seu percurso profissional.

De facto a colocação da experiência docente em fases evolutivas da carreira profissional parece reduzir o desempenho exclusivamente a factores externos aos professores. Esta não é a única limitação dos modelos mas também o facto de considerar que todos os professores com determinada experiência docente se encontram de forma idêntica na mesma fase da carreira profissional. Mesmo assim, é possível reconhecer características fundamentais de cada fase que caracterizam a maioria dos professores que nelas se encontram. São estas características que vamos considerar no nosso estudo e que servirão de fundamento às conclusões. Assim e numa abordagem mais ampla é possível considerar que na fase inicial da carreira os professores parecem estar mais disponíveis para diversificar e inovar o seu trabalho em sala de aula à procura do seu método e de investir na sua carreira profissional. Os professores com mais experiência docente parecem estar menos disponíveis a inovar e modificar os seus métodos não só porque já encontraram o seu caminho e forma de trabalho, mas também porque não consideram importante investir numa carreira que está prestes a terminar. Estas características fundamentais parecem, apesar da excepções, orientar a maioria dos docentes na evolução da carreira docente.

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Objectivos

O presente estudo tem como principais objectivos: identificar um conjunto de práticas que permitam ao professor diferenciar o seu trabalho em sala de aula de forma a responder às necessidades individuais e características de todos os alunos, e identificar posteriormente, qual o tipo de relação entre a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas e o autoconceito dos alunos, bem como a autonomia dos mesmos em contexto de sala de aula e como agentes activos da própria aprendizagem.

Questões de Investigação

O estudo desenvolve-se em três momentos distintos, através dos quais se pretende encontrar respostas às questões de investigação e desenvolver o objectivo do estudo. Existe, assim a necessidade de descrever as fases do estudo e de identificar separadamente para cada uma delas as questões de investigação.

Numa primeira fase do estudo pretendeu-se identificar a frequência e o tipo de um conjunto de práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula pelo professor e a sua relação com a experiência docente.

Para responder ao objectivo desta primeira fase e com base na revisão de literatura identificámos os seguintes eixos de investigação:

- A) A *frequência* atribuída pelo professor na utilização de práticas pedagógicas identificadas pela literatura como contributivas para a qualidade e nível de diferenciação do trabalho desenvolvido em sala de aula.
- B) O *tipo* de práticas pedagógicas identificadas pela literatura como contributivas à qualidade e nível de diferenciação do trabalho desenvolvido em sala de aula.

- C) *A experiência docente* e a sua relação com a frequência e o tipo de práticas pedagógicas, identificadas pela literatura como contributivas para a qualidade e nível de diferenciação do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Para estes três eixos foram estabelecidas as seguintes questões de investigação:

Frequência e Tipo

1. Que tipo de práticas são identificadas pelos professores como as mais utilizadas em sala de aula?
2. Que tipo de práticas são identificadas pelos professores como as menos utilizadas em sala de aula?

Variáveis

Variável Dependente: Práticas Pedagógicas

Variável Independente: Frequência de utilização

Operacionalização: Questionário Práticas Pedagógicas (Escala de Likert 6 pontos).

Experiência Docente

1. Que tipo de práticas são mais utilizadas pelos professores com mais experiência docente?
2. Que tipo de práticas são menos utilizadas pelos professores com mais experiência docente?
3. Que tipo de práticas são mais utilizadas pelos professores com menos experiência docente?
4. Que tipo de práticas são menos utilizadas pelos professores com menos experiência docente?

Variáveis

Variável Dependente: Práticas Pedagógicas

Variável Independente: Experiência docente (em anos), traduzida nas fases de Gonçalves

Operacionalização: Questionário Práticas Pedagógicas (Escala de Likert 6 pontos).

Numa segunda fase do estudo e partindo dos pressupostos teóricos que referem que as práticas pedagógicas diferenciadas promovem o desenvolvimento positivo do autoconceito e a autonomia na realização das aprendizagens, pretendeu-se com este estudo averiguar a relação entre a experiência docente e o autoconceito e autonomia dos seus alunos.

Uma vez que não foi encontrada bibliografia que possa sustentar hipóteses acerca desta relação, delinearão-se as seguintes questões:

1. Existe relação entre a experiência docente e a medida de autoconceito dos seus alunos?
2. Existe relação entre a experiência docente e a autonomia dos seus alunos?

Variáveis

Variável Dependente: Domínios autoconceito e autonomia

Variável Independente: Experiência docente

Operacionalização: Escala autoconceito e Questionário de Autonomia SRQ-A

Metodologia

Amostra

A amostra do estudo foi constituída por 131 alunos, de oito turmas do 3º e 4º do 1º ciclo do Ensino Básico, de duas Escolas Públicas de Portimão e aos 8 Professores titulares respectivos a cada turma (oito professores).

Alunos

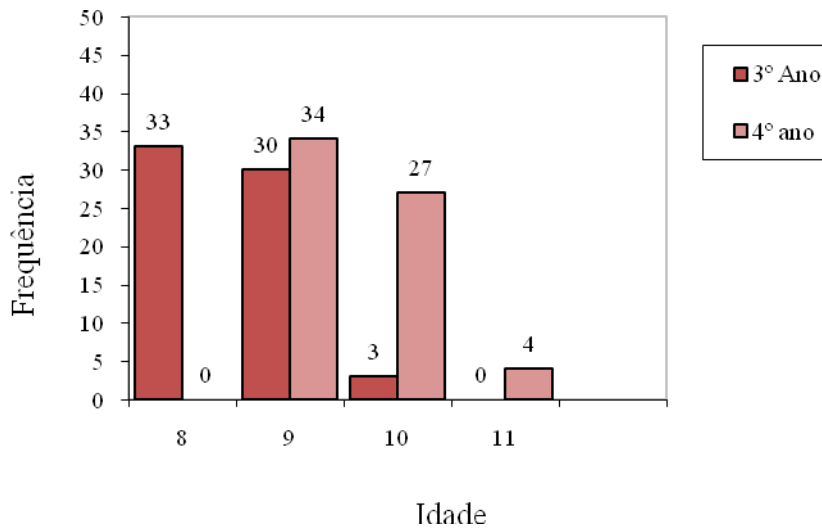
A caracterização da amostra obedeceu aos seguintes critérios: Idade, Ano de Escolaridade, como se pode verificar na Figura 1. abaixo apresentada.

No que diz respeito à idade, a amostra do estudo distribui-se entre os 8 anos e 10 anos de idade.

Em relação ao ano de escolaridade, a amostra do estudo distribui-se entre o 3º ano e 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico.

Todos os alunos que têm 8 anos de idade frequentam o 3º ano de escolaridade. A maioria dos alunos tem 9 anos de idade, apenas quatro alunos tem 11 anos de idade que frequentam o 4º ano de escolaridade.

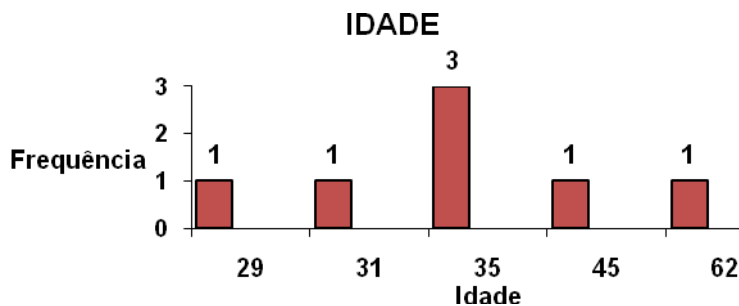
Figura 1. Idade e Ano de Escolaridade dos Alunos



Professores

No que diz respeito à idade dos professores, a nossa amostra distribui-se entre os 29 e os 62 anos de idade, como se verifica na Figura 2. apresentada.

Figura 2. Idade dos Professores



Género

A amostra do estudo, considerando o género distribui-se uniformemente pelo género feminino.

Experiência Docente

Considerando a experiência docente que possuem e o modelo de desenvolvimento de carreira profissional dos professores do 1º ciclo proposto por Gonçalves (1992), em que são definidas cinco etapas correspondentes aos diferentes ciclos constituintes da carreira profissional apresentamos abaixo a Tabela 1.

Tabela 1. Percentagem de Professores por Etapas da Carreira dos Professores

FASES DE DESENVOLVIMENTO PERCENTAGEM DA CARREIRA	PROFESSORES	NÚMERO DE DO TOTAL
2 Fase 5 – 7 Anos de serviço	2	25 %
3 Fase 8 – 15 Anos de serviço	4	50 %
4 Fase 16 – 25 Anos de serviço	1	12.5 %
5 Fase 25 – 40 Anos de serviço	1	12.5 %
TOTAL	8	100 %

Instrumentos

Questionário Práticas Pedagógicas

Com base numa análise de literatura sobre gestão de sala de aula e pedagogia diferenciada fundamentalmente centrada no âmbito do ensino primário, correspondente ao 1º

ciclo do ensino básico no sistema educativo português, foi realizado um levantamento de procedimentos ou práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e consideradas na literatura como elementos promotores da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, bem como preponderantes na promoção de práticas pedagógicas diferenciadas. Este instrumento foi construído e utilizado por Morgado (2003), e é constituído por 46 itens que se agrupam em seis dimensões. A versão final do questionário apresenta apenas 39 itens que se agrupam, igualmente, por seis dimensões.

O questionário é do tipo de escala de Likert com 6 pontos, na versão final e por se verificar que as repostas se concentravam excessivamente à direita, alterou-se a grelha de resposta para 10 pontos.

A partir da versão original do questionário, realizaram-se algumas alterações para que o mesmo respondesse às necessidades do estudo e às questões de investigação colocadas.

Tal como na versão original, o questionário adaptado é constituído por uma lista de 39 itens. Estes itens agrupam-se em sete dimensões. A listagem dos itens é de forma geral idêntica à listagem de itens do questionário original, apenas quatro desses itens foram acrescentados à versão original do questionário, sendo os restantes retirados da mesma versão. A necessidade de acrescentar estes quatro itens prende-se com a existência de uma nova dimensão que foi acrescentada às restantes seis já existentes na versão original. A sétima dimensão diz, assim respeito às questões da Autonomia.

Nos sete primeiros itens, as diferentes dimensões vão aparecendo de forma alternativa pela seguinte ordem: (1) Planeamento, (2) Organização do trabalho dos alunos, (3) Clima social, (4) Avaliação, (5) Actividades/tarefas de aprendizagem, (6) Autonomia, (7) Materiais e Recursos. Esta ordem vai manter-se ao longo de toda a escala para os 39 itens que a compõem.

A lista dos 39 procedimentos/práticas pedagógicas ficou assim definida:

- 1- Reajusto regularmente os objectivos de aprendizagem.
- 2- Utilizo o trabalho a par – alunos com níveis de competência diferentes.
- 3- Promovo a boa relação professor-aluno.
- 4- Utilizo regularmente dispositivos de observação e registo reguladores de trabalho.
- 5- Articulo as diferentes matérias com as actividades de aprendizagem.
- 6- Promovo a participação dos alunos em decisões respeitantes á sala de aula.

- 7- Utilizo material pedagógico adequado às características dos alunos.
- 8- Utilizo adaptações curriculares.
- 9- Utilizo o trabalho a par – alunos com níveis de competência semelhantes.
- 10- Promovo um clima positivo na sala de aula.
- 11- Utilizo dispositivos de avaliação formativa.
- 12- Realizo actividades diferentes para alunos com diferentes competências.
- 13- Coloco os materiais acessíveis aos alunos.
- 14- Utilizo materiais diferentes para alunos com diferentes competências.
- 15- Utilizo uma gestão diferenciada do currículo considerando as diferenças entre os alunos.
- 16- Utilizo o trabalho em grupo usando diferentes critérios na sua constituição.
- 17- Estimulo as interações verbais entre os alunos e entre alunos e professor.
- 18- Informo regularmente o aluno sobre o trabalho.
- 19- Integro os saberes e competências dos alunos nas situações de aprendizagem.
- 20- Realizo actividades promotoras de iniciativa própria.
- 21- Adequo os materiais às necessidades individuais despistadas.
- 22- Desenho as actividades de acordo com os diferentes ritmos dos alunos.
- 23- Utilizo o trabalho individualizado.
- 24- Promovo atitudes de inter-ajuda.
- 25- Sempre que o aluno erra procuro explicações para o sucedido.
- 26- Preocupo-me com o encadeamento sequencial das actividades.
- 27- Promovo a realização dos trabalhos espontâneos e pessoais por parte dos alunos.
- 28- Utilizo novas tecnologias.
- 29- Apresento de forma clara os objectivos educativos.
- 30- Utilizo o trabalho em grupo com constituição heterogénea.
- 31- Valorizo os esforços dos alunos.
- 32- Realizo actividades diferentes para alunos com diferentes estilos de aprendizagem.
- 33- Promovo atitudes de responsabilização na dinâmica de sala de aula e na partilha de tarefas.
- 34- Preocupo-me com o encadeamento sequencial dos conteúdos de ensino.
- 35- Utilizo o trabalho em grupo com alunos de nível semelhante.
- 36- Utilizo uma linguagem flexível.
- 37- Valorizo o espírito crítico.

- 38- Utilizo os interesses individuais dos alunos no planeamento de actividades.
- 39- Fomento a participação dos alunos nos aspectos de organização de sala de aula.

Estes itens agrupam-se nas sete dimensões da seguinte forma:

DIMENSÃO PLANEAMENTO:

- 1 – Reajusto regularmente os objectivos;
- 8 – Utilizo adaptações curriculares;
- 15 – Utilizo uma gestão diferenciada do currículo considerando as diferenças entre os alunos;
- 22 – Desenho as actividades de acordo com os diferentes ritmos dos alunos;
- 29 – Apresento de forma clara os objectivos educativos;
- 34 – Procuo que os conteúdos de ensino disponham de encadeamento sequencial;
- 38 – Utilizo os interesses individuais dos alunos no planeamento de actividades;

DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS ALUNOS:

- 2 – Utilizo o trabalho a par – alunos com níveis de competência diferentes;
- 9 – Utilizo o trabalho a par – alunos com níveis de competência semelhantes;
- 16 – Utilizo o trabalho em grupo usando diferentes critérios na sua constituição;
- 23 – Utilizo o trabalho individualizado;
- 30 – Utilizo o trabalho em grupo com constituição heterogénea;
- 35 – Utilizo o trabalho em grupo com alunos de nível semelhante;

DIMENSÃO CLIMA SOCIAL

- 3 – Promovo a boa relação professor-aluno;
- 10 – Promovo um clima positivo na sala de aula;
- 17 – Estimulo as interacções verbais entre alunos e entre alunos e professor;
- 24 – Promovo atitudes de inter-ajuda;
- 31 – Valorizo os esforços dos alunos;
- 36 – Utilizo uma linguagem flexível;

DIMENSÃO AVALIAÇÃO

- 4 – Utilizo regularmente dispositivos de observação e registo reguladores do trabalho;
- 11 – Utilizo dispositivos de avaliação formativa;
- 18 – Informo regularmente o aluno sobre o seu trabalho;
- 25 – Sempre que o aluno erra procuro explicações para o sucedido;

DIMENSÃO ACTIVIDADES/TAREFAS DE APRENDIZAGEM

- 5 – Articulo as diferentes matérias e actividades de aprendizagem;
- 12 – Realizo actividades diferentes para alunos com diferentes competências;
- 19 – Integro os saberes e competências dos alunos nas situações de aprendizagem;
- 26 – Procuro que as actividades disponham de encadeamento sequencial;
- 32 – Realizo actividades diferentes para alunos com diferentes estilos de aprendizagem;

DIMENSÃO AUTONOMIA

- 6 – Promovo a participação dos alunos em decisões respeitantes à sala de aula;
- 13 – Coloco os materiais acessíveis aos alunos;
- 20 – Realizo actividades promotoras de iniciativa própria;
- 27 – Promovo a realização dos trabalhos espontâneos e pessoais por parte dos alunos;
- 33 – Promovo atitudes de responsabilização na dinâmica de sala e na partilha de tarefas;
- 37 – Valorizo o espírito crítico;
- 39 – Fomento a participação dos alunos nos aspectos de organização de sala de aula;

DIMENSÃO MATERIAS E RECURSOS

- 7 – Utilizo material pedagógico adequado às características dos alunos;
- 14 – Utilizo materiais diferentes para alunos com diferentes competências;
- 21 – Adequo os materiais às necessidades individuais despistadas;
- 28 – Utilizo novas tecnologias;

A estrutura do questionário enquadra-se no tipo escala de Likert com 6 pontos, com 39 itens em que cada um corresponde a um dos procedimentos/práticas pedagógicas. Solicita-se aos inquiridos que, considerando a sua experiência e a sua apreciação de qualidade na prática pedagógica, atribuam uma frequência de utilização a cada um dos itens. Este nível de frequência varia entre **1** (nunca) e **6** (sempre).

A análise dos questionários realizados no momento da pilotagem demonstraram que as respostas dos 100 professores se concentravam excessivamente à direita do quadro de resposta da escala, procedeu-se à alteração do quadro de resposta colocando apenas um menos (-) no nível de frequência **1**, mais à esquerda da escala, e mais (+) no nível de frequência **6**, o mais à direita da escala. Nos restantes pontos da escala, os mais centrais (**2, 3, 4, 5**), não se colocou nenhuma etiqueta.

O questionário apresenta, ainda, uma primeira parte onde é solicitado ao professor o preenchimento de três critérios de caracterização da amostra: Idade, Género, Experiência Profissional.

Questionário Autoconceito e auto-estima para crianças

Esta escala foi construída por Susan Harter (1985) a partir da *Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982).

Esta escala destina-se a sujeitos do 3º ao 6º ano de escolaridade. Pode ser utilizada com crianças mais velhas mas não fornece um perfil suficientemente rico e diferenciado do autoconceito de sujeitos adolescentes.

Esta escala não é apropriada para crianças com menos de 8 anos ou abaixo do 3º ano de escolaridade. O formato da escala não é compreensível para crianças mais novas, porque estas, ainda não dominam totalmente a leitura de modo a compreenderem os itens da escala bem como alguns dos termos utilizados. Segundo Harter (1985), crianças mais novas não têm ainda consolidado a sua auto-estima enquanto pessoas e portanto estes itens não farão muito sentido.

Subjacente à construção deste instrumento está a suposição de que um instrumento fornecendo medidas separadas da competência percebida em diferentes domínios, assim como uma medida independente da auto-estima, fornecerá uma imagem mais rica e diferenciada do que um instrumento que permita obter uma medida única do autoconceito.

Este instrumento contém seis sub-escalas referentes a cinco domínios específicos do autoconceito e uma para a avaliação da auto-estima. Fazem parte destas sub-escalas os seguintes domínios: Competência Escolar; Aceitação social; Competência Atlético; Aparência Física; Comportamento; Auto-estima.

A cada domínio corresponde, assim, determinado conceito pelo qual são avaliados diversos conteúdos:

1. Competência Escolar: Os itens desta sub-escala avaliam a percepção da criança relativamente à sua competência ou aptidão no domínio do desempenho escolar. Itens correspondentes: 1, 7, 13, 19, 25, 31.

2. Aceitação Social: Os itens desta sub-escala avaliam a percepção da criança relativamente à sua aceitação por outras crianças e ao seu sentimento de popularidade. Itens correspondentes: 2, 8, 14, 20, 26, 32.

3. Competência Atlética: Os itens desta sub-escala avaliam a percepção da criança relativamente à sua competência em desportos ou jogos de ar livre.

Itens correspondentes: 3, 9, 15, 21, 27, 33.

4. Aparência Física: Os itens desta sub-escala avaliam a percepção da criança relativamente à sua aparência, como por exemplo, peso, tamanho, aspecto.

Itens correspondentes: 4, 10, 16, 22, 28, 34.

5. Comportamento: Os itens desta sub-escala avaliam a percepção da criança relativamente ao modo como se comporta.

Itens correspondentes: 5, 11, 17, 23, 29, 35.

6. Auto-estima: Os itens desta sub-escala avaliam até que ponto a criança gosta dela enquanto pessoa, se está satisfeita com a sua forma de ser. Constitui um julgamento global do seu valor, não sendo portanto um domínio específico de competência, tal como os domínios anteriores.

Itens correspondentes: 6, 12, 18, 24, 30, 36.

Cada uma das sub-escalas contém, seis itens, constituindo um total de 36 itens (existe mais um item adicional introduzido como exemplo, mas não é cotado). Dentro de cada sub-escala, três dos itens estão construídos de modo a que a afirmação reflectindo uma alta competência percebida, surja do lado esquerdo da escala, enquanto que nos restantes três itens, a afirmação reflectindo uma alta competência percebida surge do lado direito da escala. Nos seis primeiros itens, as diferentes sub-escalas vão aparecendo de forma alternada pela seguinte ordem: (1) Competência Escolar; (2) Aceitação Social; (3) Competência Atlética; (4) Aparência Física; (5) Comportamento; (6) Auto-estima Global. Esta ordem vai manter-se ao longo de toda a escala para os 36 itens que a constituem.

Pretende-se com o tipo de formato utilizado, mostrar ao sujeito que existem crianças com características diversas, com as quais ele se pode identificar em maior ou menor grau. Não existem à partida respostas certas ou erradas, respostas melhores ou piores, mas respostas possíveis e igualmente aceites. Esta ideia é operacionalizada através de uma estrutura alternativa para os itens da escala.

Primeiro é pedido à criança que decida com que tipo de criança se considera mais parecida. Em seguida se acha que é “*Tal e qual assim*” ou “*Um bocadinho assim*”.

A escala pode ser passada individualmente ou em grupo. Após preenchida a informação referente à identificação, as crianças são instruídas sobre o modo de resposta à escala. Para as crianças do 3º e 4º ano de escolaridade aconselha-se, normalmente, a leitura em voz alta dos itens um a um. Para as crianças do 5º ano e mais velhas a leitura pode ser feita por cada um silenciosamente. Normalmente introduz-se a escala como um levantamento de opinião, exemplificando e mostrando que não há respostas certas ou erradas.

Ao explicar-se o formato das questões é essencial tornar bem claro que para cada item só pode ser assinalado um quadrado, só se pode atribuir uma resposta para cada questão. Convém durante as primeiras respostas verificar se as instruções foram bem compreendidas e esclarecer quaisquer dúvidas.

Cotação

Embora seja atribuída uma grelha de cotação, o procedimento corresponde à atribuição de 1 a 4 valores a cada um dos itens. Ao longo da escala existem itens que reenviam para uma baixa competência percebida. Assim, a cotação para os primeiros itens é de 4, 3, 2, 1, e para os segundos itens é de 1, 2, 3, 4, consoante o grau de identificação do sujeito com cada uma das afirmações.

Existe uma folha de cotação onde as pontuações dos sujeitos são registadas e onde diversos itens são agrupados consoante a sub-escala de que fizeram parte, de modo a facilitar o cálculo da média para cada uma delas. Obtêm-se assim seis totais, um para cada uma das diferentes sub-escalas que definem o perfil de auto-percepção do sujeito.

O procedimento para determinar a relação entre a percepção de competência em domínios considerados importantes e a auto-estima envolve o cálculo da discrepância entre os

juízos de competência do sujeito no perfil de auto-percepção (*Como é que eu sou?*) e o seu juízo da importância de cada um dos cinco domínios (*Qual a importância destas coisas?*). O objectivo principal é, assim, determinar como é que a criança se percebe em áreas por si consideradas importantes. Se a criança se percebe como competente em áreas consideradas importantes, então haverá uma pequena discrepância e a criança deverá obter um valor de auto-estima elevado. Pelo contrário, se a criança sente que alguns domínios são muito importantes, mas se os níveis de competência percebida são baixos nestas áreas, deverá então verificar-se uma discrepância elevada, entre importância e competência, discrepância essa que resultará numa baixa auto-estima (Harter, 1985)

Os valores dos juízos de importância atribuída aos diferentes domínios, são obtidos a partir da escala “*Qual é para ti a importância destas coisas*”. Esta escala é constituída por 10 itens, sendo dois referentes a cada domínio específico: Competência Escolar: Itens 1 e 6; Aceitação Social: Itens 2 e 7; Competência Atlética: Itens 3 e 8; Aparência Física: Itens 4 e 9; Comportamento: Itens 5 e 10.

O valor da importância referente a cada domínio específico é obtido a partir da média dos valores relativos aos dois itens que integram cada domínio.

Questionário Academic Self-Regulation (SRQ-A)

A escala *Academic Self-Regulation* avalia e identifica as razões pelas quais as crianças executam determinadas tarefas na escola.

A escala foi desenvolvida e pode ser aplicada em alunos do 1º ao 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e a alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Esta escala contém 4 sub-escalas: *External regulation*: Itens 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32; *Introjected regulation*: Itens 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 30; *Identified regulation*: Itens 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30; *Intrinsic regulation*: Itens 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27.

Existem duas versões do questionário. A primeira versão foi bastante usada em estudos sobre crianças e a escola. Nesta versão, a escala é constituída por 4 questões que questionam os alunos acerca dos variadíssimos comportamentos que têm na escola. Para cada questão existem várias respostas que representam os 4 estilos que são usados na escala. A validação desta escala está presente nos trabalhos de Ryan e Connell (1989).

A segunda versão, a qual foi utilizada no estudo, é uma adaptação da primeira versão e surgiu pela necessidade de aplicar este tipo de questionário a crianças com dificuldades de aprendizagem. Num estudo com crianças com dificuldades de aprendizagem (Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, 1992), encontraram no formato original da escala muitas dificuldades de resposta pelos alunos com dificuldades de aprendizagem. A primeira modificação diz respeito à transformação de cada item como uma questão separada dos restantes itens da escala. Os itens continuam a representar as quatro grandes questões que são usadas na versão inicial, mas estão escritos de forma diferente para que as crianças os compreendam facilmente. Para além disto, modificou-se as categorias de resposta, para uma forma mais compreensível do seu registo.

A escala é constituída por 4 questões, a cada uma delas correspondem 8 itens de resposta num total de 32 itens. Os 8 itens de resposta representam os quatro estilos de regulação, as quatro sub-escalas. Nas três primeiras questões (A, B, C), dois itens correspondem a um estilo de regulação. Apenas na última questão (D), o formato não é o mesmo das questões anteriores. Na questão D, dois estilos compreendem três itens cada e os restantes estilos um item cada.

A escala pode ser passada individualmente ou em grupo. Primeiro é pedido ao sujeito que preencha a informação referente à identificação. Depois os sujeitos são instruídos sobre o modo de resposta à escala.

Normalmente, introduz-se a escala como um levantamento de opinião, exemplificando e mostrando que não há respostas certas ou erradas.

Ao explicar-se o formato das questões é essencial tornar bem claro que para cada item só pode ser assinalada uma resposta. Convém durante as primeiras respostas verificar se as instruções foram bem compreendidas e esclarecer quaisquer dúvidas.

Cotação

Primeiro calcula-se o score da sub-escala para cada uma das 4 sub-escalas através da média dos itens que compõem cada uma dessas sub-escalas. A escala é sempre cotada da seguinte forma: a categoria *Sempre* é cotada com o valor **4**, a categoria *Quase Sempre* é cotada com o valor **3**, a categoria *Algumas Vezes* com o valor **2**, e finalmente, a categoria *Nunca* é cotada com o valor **1**.

Pode-se utilizar os scores individuais da sub-escala, mas também o modelo de análise *Relative Autonomy Index* (RAI). Para utilizar este modelo é necessário utilizar a seguinte fórmula para transformar e combinar os scores de cada sub-escala.

$$2 \times \text{Intrinsic} + \text{Identified} + \text{Introjected} + 2 \times \text{External}$$

PROCEDIMENTO

Pilotagem do Questionário Práticas Pedagógicas

No sentido de analisar, numa primeira fase, a consistência interna e a fidelidade dos itens do questionário das Práticas Pedagógicas, procedeu-se à pilotagem do instrumento a uma amostra de 100 docentes. O questionário foi respondido, assim, por 100 professores que exercem as suas funções em escolas do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, dos Distritos de Beja, Setúbal e Faro. Num segundo momento, e após à análise das qualidades psicométricas da escala, procedeu-se à passagem do questionário a uma amostra de 8 professores a desempenhar funções em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Distrito de Faro.

A pilotagem do instrumento consistiu na análise de confiança do instrumento. A validade do questionário foi analisada com recurso a uma análise factorial em componentes principais (AFCP). A análise factorial produziu cinco factores. Por fim procedeu-se ao cálculo do Alpha de cronbach's para cada factor extraído. O factor 1 corresponde à dimensão do Planeamento, onde o valor do $\alpha=0,85$, com 7 itens, todos eles direccionados para as questões do planeamento dos conteúdos curriculares, das tarefas e do trabalho desenvolvido em sala de aula. O factor 2 corresponde à dimensão Conteúdos e Objectivos Curriculares, onde o valor do $\alpha=0,84$, com 8 itens, todos eles direccionados para as questões dos conteúdos e objectivos de aprendizagem e a sua adequação ao trabalho desenvolvido em sala de aula. O factor 3 corresponde à dimensão Autonomia, onde o valor de $\alpha=0,73$, com 6 itens, todos eles direccionados para as questões da autonomia e o envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. O factor 4 corresponde à dimensão Clima Social, onde o $\alpha=0,77$, com 7

itens, todos eles direccionados para os aspectos do clima social e da organização do trabalho dos alunos, especificamente o trabalho em grupo. Por último, o factor 5 que corresponde à dimensão Avaliação, onde o valor do $\alpha=0,60$, com 4 itens, todos eles direccionados para as questões do processo de avaliação.

Procedimentos Relativos ao Questionário

Após contactos com os respectivos concelhos executivos de cada escola e a sua respectiva autorização à passagem dos questionários, foi realizada a recolha de dados pretendida.

A aplicação dos questionários foi realizada em dois momentos distintos. Na fase de pilotagem, os questionários foram distribuídos e recolhidos nas escolas dos Distritos de Beja, Setúbal e Faro durante o 2º trimestre do ano lectivo de 2007/2008. Na fase posterior à pilotagem os questionários foram distribuídos e recolhidos nas escolas do Distrito de Faro, durante o 3º trimestre do ano lectivo de 2007/2008.

Procedimentos Relativos às Escalas

Após contactos com os respectivos concelhos executivos e respectivos professores de cada turma e a autorização à passagem das escalas, foi realizada a recolha de dados pretendida.

A aplicação das escalas foi realizada nas escolas do Distrito de Faro, no 3º trimestre do ano lectivo de 2007/2008. As escalas foram aplicadas em contexto de sala de aula, a todas as turmas, na presença do investigador e do professor titular de turma. Embora se identifiquem vantagens de aplicação das escalas em momentos distintos, não foi possível essa aplicação a pedido dos professores de forma a utilizar o mínimo de tempo possível do tempo regular de aula. As escalas foram assim aplicadas no mesmo momento embora a sua disposição tenha sido balanceada de turma para turma. Isto é, para algumas turmas os sujeitos responderam em primeiro lugar à escala de autoconceito e posteriormente à escala de autonomia e noutras turmas os sujeitos responderam primeiro à escala de autonomia e só depois à escala de autoconceito.

ANÁLISE DOS DADOS

Procederemos num primeiro momento à análise descritiva dos resultados do questionário das práticas pedagógicas.

Com o objectivo de identificar o tipo de práticas pedagógicas diferenciadas utilizadas pelo professor procedeu-se em primeiro lugar à análise dos questionários respondidos pela amostra dos professores. Ao analisar os dados pareceu-nos relevante ordenar os itens correspondentes a cada dimensão por média no que diz respeito ao nível de frequência de utilização.

Dos dados recolhidos, parece importante registar em primeiro lugar, o facto de que a maioria dos professores utiliza com muita frequência o conjunto de práticas listadas ao longo do questionário. Numa escala de 1 a 6 a menor média do nível de frequência de utilização assume o valor de 4,3 e que 24 dos 39 itens do questionário registam uma média no que respeita ao nível de frequência superior a 5,4.

No que diz respeito à ordenação dos itens por frequência de utilização, dos dez primeiros itens relativamente ao valor médio mais alto de frequência de utilização, cinco dizem respeito à dimensão Clima Social. Por outro lado, todos os itens da dimensão Organização do Trabalho, à excepção do item 23 “utilizo o trabalho individualizado”, se situam entre os seis últimos itens na escala de frequência de utilização atribuída pelos oito professores. Ainda de salientar que na penúltima posição se encontra o item 28 “utilizo novas tecnologias” na escala de frequência de utilização. Parece ainda importante destacar, que todos os itens correspondentes à dimensão Autonomia, excepto o item 20 “realizo actividades promotoras de iniciativa própria”, se encontram entre os quinze primeiros itens.

Tabela 2. Itens ordenados por frequência de utilização

Item	Média	Dimensão
10 - Promovo um clima positivo na sala de aula	6	CS
3 - Promovo a boa relação professor-aluno	5,9	CS
31 - Valorizo os esforços dos alunos	5,9	CS
24 - Promovo atitudes de inter-ajuda	5,8	CS
36 - Utilizo uma linguagem flexível	5,8	CS
5- Articulo as diferentes matérias e actividades de aprendizagem	5,8	TA
6 - Promovo a participação dos alunos em decisões respeitantes ao funcionamento em sala de aula	5,8	AU
13 - Coloco os materiais acessíveis aos alunos	5,6	AU
33 - Promovo atitudes de responsabilização na dinâmica de sala de aula e na partilha de tarefas	5,6	AU
25 - Sempre que o aluno erra procuro explicações para o sucedido	5,6	A
27 - Promovo a realização dos trabalhos espontâneos e pessoais por parte dos alunos	5,5	AU
37 - Valorizo o espírito crítico	5,5	AU
39 - Fomento a participação dos alunos nos aspectos de organização de sala de aula	5,5	AU
26 - Procuo que as actividades disponham de um encadeamento sequencial	5,5	TA
34 - Procuo que os conteúdos de ensino disponham de encadeamento sequencial	5,5	PL
7 - Utilizo material pedagógico adequado às características dos alunos	5,5	MR
17 - Estimulo as interacções verbais entre alunos e professor	5,5	CS
1 - Reajusto regularmente os objectivos de aprendizagem	5,4	PL
15 - Utilizo uma gestão diferenciada do currículo considerando as diferenças dos alunos	5,4	PL
38 - Utilizo os interesses dos alunos no planeamento de actividades	5,4	PL
14 - Utilizo materiais diferentes para alunos com diferentes competências	5,4	MR
18 - Informo regularmente o aluno sobre o seu trabalho	5,4	A
23 - Utilizo o trabalho individualizado	5,4	OT
19 - Integro os saberes e competências dos alunos nas situações de aprendizagem	5,4	TA
32 - Realizo actividades diferentes para alunos com diferentes estilos de aprendizagem	5,3	TA
12 - Realizo actividades diferentes para alunos com diferentes competências	5,3	TA
20 - Realizo actividades promotoras de iniciativa própria	5,3	AU
8 - Utilizo adaptações curriculares	5,1	PL
22 - Desenho as actividades de acordo com os diferentes ritmos dos alunos	5,1	PL
29 - Apresento de forma clara os objectivos educativos	5,1	PL
21 - Adequo os materiais às necessidades individuais despistadas	5,1	MR
4 - Utilizo regularmente dispositivos de observação e registo reguladores do trabalho	5,1	A
11 - Utilizo dispositivos de avaliação formativa	4,9	A
16 - Utilizo o trabalho em grupo usando diferentes critérios na sua constituição	4,9	OT
30 - Utilizo o trabalho em grupo com constituição heterogénea	4,9	OT
28 - Utilizo novas tecnologias	4,6	MR
2 - Utilizo o trabalho a par - alunos com níveis de competência diferentes	4,6	OT
9 - Utilizo o trabalho a par - alunos com níveis de competência semelhante	4,6	OT
35 - Utilizo o trabalho em grupo com alunos de nível semelhante	4,3	OT

PL= Planeamento, OT= Organização Trabalho, CS= Clima Social, A= Avaliação, TA= Tarefas Aprendizagem, AU= Autonomia, MR= Materiais e Recursos

Apresenta-se acima na Tabela 2 a ordenação de todos os itens por médias relativamente à frequência de utilização. Nesta Tabela estão também indicadas as dimensões correspondentes a cada item.

O facto dos cinco primeiros itens dizerem respeito à dimensão Clima Social, parece ser um dado interessante até porque está relacionado com os aspectos relativos à relação interpessoal e comunicação em sala de aula. Contrariamente, os seis últimos itens dizem respeito à dimensão Organização do Trabalho, um aspecto muito interessante em sala de aula mas que representa nesta amostra as práticas utilizadas com menos frequência. Poderá explicar-se não só pela incompreensão dos itens por parte dos professores, mas também porque a organização do trabalho em sala de aula é um dos aspectos que parece colocar mais constrangimentos aos professores pelas dificuldades em organizar o trabalho de um grupo de alunos com necessidades e características diferentes. A maioria dos professores identifica a organização do trabalho como a dimensão em que as práticas correspondentes são as menos utilizadas pela amostra dos professores. As características e diferenças dos alunos e a existência de turmas cada vez mais heterogéneas poderão ser factores explicativos aos valores baixos da dimensão organização do trabalho. Aos professores, diariamente, coloca-se a questão de como organizar o trabalho dos alunos respeitando as suas diferenças, características e ritmos de aprendizagem.

Num segundo momento e pela análise dos resultados do questionário respondido pelo professor parece relevante calcular as médias de cada dimensão do questionário para verificar se de facto existem diferenças entre as diferentes dimensões e se vão de encontro aos resultados obtidos na Tabela anterior. Na seguinte Tabela apresentam-se os resultados das médias das sete dimensões do questionário

Tabela 3. Médias dimensões questionário práticas pedagógicas

	Planeamento	Organização Trabalho	Clima Social	Avaliação	Tarefas Aprendizagem	Autonomia	Materiais Recursos
α	5,28	4,77	5,79	5,25	5,42	5,54	5,16
N	8	8	8	8	8	8	8

A dimensão com média superior diz respeito aos itens correspondentes ao Clima Social em sala de aula o que reforça os resultados apresentados anteriormente na Tabela 2 dos itens ordenados por média de frequência de utilização. A média da dimensão clima social apresenta

assim o valor de 5,79, o valor mais elevado entre as restantes dimensões. O mesmo acontece na Tabela 2, onde os itens da dimensão Clima Social são os que apresentam médias superiores de frequência de utilização pelos professores da amostra. A dimensão com média inferior diz respeito aos itens correspondentes à Organização do Trabalho. Estes resultados vão de encontro aos resultados da Tabela 2 que ordena os itens por média de frequência de utilização. Como se pode verificar na Tabela 2 os itens da dimensão Organização do Trabalho encontram-se nos últimos lugares em relação aos restantes itens. A dimensão Organização do Trabalho assume o valor médio de 4,77. Importa destacar ainda os valores da dimensão Autonomia, não só porque esta dimensão foi acrescentada à versão original do questionário das Práticas Pedagógicas, mas também porque é uma variável central no estudo, na medida em que se pretende verificar se os professores utilizam com frequência este tipo de práticas pedagógicas. A dimensão Autonomia é a segunda que assume o valor de média superior de entre as restantes dimensões. Um valor muito próximo do valor da dimensão do Clima Social. De facto, os professores parecem utilizar com bastante frequência práticas pedagógicas que dizem respeito às questões do desenvolvimento da autonomia nos alunos como agentes activos das próprias aprendizagens.

De forma a responder ao objectivo do estudo no que respeita à identificação do tipo de práticas pedagógicas utilizadas pela amostra de professores e a respectiva experiência docente, procedeu-se ao cálculo das médias das dimensões do questionário por professor. Os resultados dessa análise encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4. Médias dimensões por professor

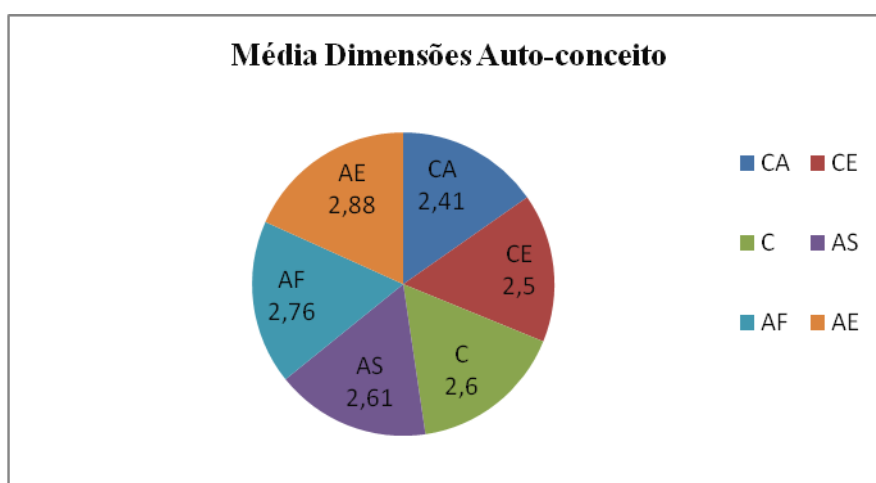
	PL	OT	CS	A	TA	AU	MR
1	1,5	1	1	1	3	1	1
2	5	8	6	7,5	6	6	4
3	6	6,5	6	6	3	4	6
4	8	3	6	5	7,5	7,5	8
5	7	2	6	7,5	7,5	7,5	6
6	1,5	6,5	6	2,5	3	4	2
7	3,5	4	2,5	2,5	1	2	6
8	3,5	5	2,5	4	5	4	3
N	8	8	8	8	8	8	8

PL= Planeamento, OT= Organização Trabalho, CS= Clima Social, A= Avaliação, TA= Tarefas Aprendizagem, AU= Autonomia, MR= Materiais e Recursos

Importa referir que o professor 1 é o que apresenta as médias por dimensão mais baixas em relação aos restantes. De facto, os valores de média por dimensão do professor 1 variam entre 1 e 3, valor mínimo e máximo respectivamente. Cinco das sete dimensões obtêm o valor médio de 1 e a dimensão Tarefas de Aprendizagem assume o valor médio de 3, o que corresponde ao valor mais elevado deste professor. O professor 7, da mesma forma que o professor 1 regista os valores médios por dimensão mais baixos em relação à restante amostra. Quatro das sete dimensões obtêm valores médios abaixo dos 3 pontos. As dimensões Clima Social e Avaliação obtêm valores médios de 2,5. A dimensão Tarefas de Aprendizagem o valor médio de 1. Apenas a dimensão Materiais e Recursos regista um valor médio de 6. Em contraste, o professor 5 é o que apresenta médias por dimensões mais elevadas à excepção da dimensão Organização do Trabalho que assume o valor médio de 2. Os valores médios das restantes dimensões encontram-se num intervalo entre 6 e 7,5 valores. As dimensões Avaliação, Tarefas de Aprendizagem e Autonomia registam um valor médio de 7,5. As dimensões Clima Social e Materiais e Recursos obtêm o valor de média de 6. A dimensão Clima Social parece ser identificada pela maioria da amostra como a dimensão mais consensual. Cinco dos oito professores obtêm na média da dimensão Clima Social o valor 6.

De forma a responder a um dos objectivos do presente estudo correspondente à variável do autoconceito, procedeu-se inicialmente à análise das médias obtidas pela amostra dos alunos nos seis diferentes domínios da escala do autoconceito.

Figura 3. Médias dimensões autoconceito alunos



CA= Competência Atlética, CE= Competência Escolar, C= Comportamento, AS= Aceitação Social, AF= Aparência Física, AE= Auto-estima

Na Figura 3 apresentam-se os resultados das médias por dimensões do autoconceito.

O valor da Média do domínio Competência Escolar, que é constituído pelos itens que avaliam a percepção da criança relativamente à sua competência/aptidão no contexto escolar, assume o segundo valor médio mais baixo entre os seis domínios. Esse valor é de 2,50.

O valor da Média do domínio Aparência Física, que é constituído pelos itens que avaliam a percepção da criança relativamente à sua aparência física, assume o segundo valor médio mais alto entre os seis domínios. Esse valor corresponde a 2,76. O domínio da auto-estima que é constituído pelos itens que avaliam até que ponto a criança gosta dela enquanto pessoa, se está satisfeita com a sua forma de ser. Esse valor corresponde a 2,88. No entanto, este domínio não é tão importante como os restantes porque se caracteriza por um julgamento global que a criança faz do seu valor, não sendo portanto um domínio específico de competência, tal como os restantes domínios da escala.

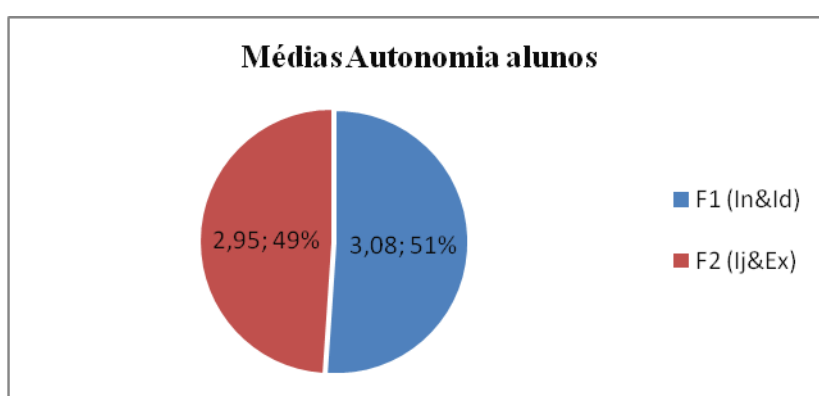
De forma a analisar a relação da medida do autoconceito com a experiência docente utilizou-se um teste estatístico não paramétrico. Os resultados do output apresentam diferenças significativas ($p= 0,014$, $t= 2,496$) no que diz respeito ao domínio da Competência Escolar nos professores com muita e pouca experiência docente. Os professores com menos experiência docente parecem utilizar práticas pedagógicas diferenciadas que promovem o desenvolvimento positivo do auto-conceito dos alunos.

De forma a responder a um dos objectivos do estudo pretende-se analisar a relação existente entre os valores obtidos pelos alunos no questionário da autonomia e a experiência docente. Em relação aos resultados dos alunos no questionário, importa identificar a existência de dois tipos de resposta, que variam entre dois pólos de uma escala motivacional que define a origem da autonomia. Mais à direita da escala encontra-se o pólo extrínseco caracterizado pelas dimensões “*Introjected*” e “*External*”. Mais à esquerda da escala encontra-se o pólo intrínseco caracterizado pelas dimensões “*Intrinsic*” e “*Identified*”. Os alunos que se encontram no pólo motivacional extrínseco assumirão menores níveis de autonomia, enquanto, que os alunos que se encontram no pólo motivacional intrínseco assumirão maiores níveis de autonomia. Os alunos que representam o pólo extrínseco são aqueles que se encontram mais à esquerda da escala e obtêm em cada item do questionário da autonomia os valores 1 e 2. Os alunos que representam o pólo intrínseco são aqueles que se

encontram mais à direita da escala e obtêm em cada item do questionário da autonomia os valores 3 e 4.

Estes resultados categorizados correspondem à variável F1 (In&Id) que corresponde ao pólo intrínseco e à variável F2 (Ij&Ex) que corresponde ao pólo extrínseco. Procedeu-se inicialmente ao cálculo das médias dos dois pólos motivacionais de forma a identificar onde se encontram as respostas dos alunos ao questionário. A Figura 4 apresenta as médias dos alunos por pólo motivacional.

Figura 4. Médias autonomia alunos



Para uma amostra de 131 alunos, a Média da variável F1 (In&Id) assume o valor 3,08 que é superior à Média da variável F2 (Ij&Ex) que assume o valor 2,95. Apesar de não existirem diferenças significativas a média de respostas dos alunos ao questionário da autonomia é maior no lado mais à direita da escala que corresponde ao pólo motivacional intrínseco. Os alunos exercem a sua autonomia com recurso a factores motivacionais intrínsecos. Estes factores encontram-se directamente ligados ao aluno e não a factores externos ao próprio.

Num segundo momento e com o objectivo de identificar a relação entre a experiência docente e a autonomia dos alunos procedeu-se ao cruzamento dos dados obtidos nos dois questionários. De referir que a experiência docente se encontra categorizada em muita e pouca experiência. Consideram-se os professores com pouca experiência docente, aqueles que se encontram num intervalo de 1 a 15 anos de carreira. Consideram-se os professores com muita experiência docente, aqueles que se encontram num intervalo de 16 a 40 anos de carreira. A identificação das fases ocorre através do modelo de desenvolvimento da carreira docente de Gonçalves (1992).

Na Tabela 5 apresentam-se as médias dos resultados obtidos pelos alunos no questionário da autonomia e a experiência docente categorizada em dois grupos: muita experiência docente e pouca experiência docente.

Tabela 5. Índices motivacionais dos alunos por experiência docente

	F1 (In&Id)	F2 (Ij&Ex)
Pouca Experiência Docente	3,11	2,99
Muita Experiência Docente	3,05	2,99

Professores com pouca experiência e muita experiência docente afirmam utilizar práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento da autonomia dos alunos a partir de factores motivacionais intrínsecos.

A média da variável F1 (In&Id), pólo intrínseco é de 3,11 para os professores com pouca experiência docente. A média, da variável F1 (In&Id), pólo intrínseco é de 3,05 para os professores com muita experiência docente. A média da variável F2 (Ij&Ex), pólo extrínseco é de 2,91 para os professores com pouca experiência docente. A média da variável F2 (Ij&Ex), pólo extrínseco é de 2,99 para os professores com muita experiência docente. Apesar de não existirem diferenças significativas a média do F1 é superior à média do F2 tanto no grupo de professores com pouca experiência docente, como no grupo dos professores com muita experiência docente. Os professores com menos experiência docente, parecem utilizar com mais frequência práticas pedagógicas, identificadas pela literatura como contributivos para a qualidade e nível de diferenciação do trabalho desenvolvido em sala de aula, promotoras do desenvolvimento da autonomia com recurso a factores motivacionais intrínsecos. O valor da média da variável F1 (In&Id) é relativamente superior ao valor da média da variável F2 (Ij&Ex). Isto acontece, provavelmente porque os professores encontram-se numa fase específica da carreira docente com características que possibilitam a maior utilização de práticas que promovem o desenvolvimento da autonomia por variáveis

intrínsecas aos alunos. No presente estudo os professores considerados com menos experiência docente, encontram-se em três fases distintas da carreira, porém todas elas são caracterizadas pela vontade dos professores em investir na sua carreira, evoluir e encontrar melhores métodos e estratégias de trabalho. Este entusiasmo e vontade de investir na carreira estende-se não só ao contexto sala de aula, mas num sentido mais alargado ao contexto educativo nomeadamente às reformas educativas, às novidades tecnológicas e às necessidades emergentes da sociedade. A literatura permite fundamentar o desempenho dos professores com menos experiência docente num quadro teórico de experimentação, exploração e diversificação dos métodos e estratégias de trabalho e na gestão do processo de ensino aprendizagem. Estes professores encontram-se numa fase de carreira onde avaliam o seu desempenho com base nas suas expectativas pessoais, mas principalmente pelo seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Parecem encontrar-se mais disponíveis às mudanças, à diversificação das metodologias e estratégias de trabalho em contexto sala de aula.

Após a análise do cruzamento dos dados das médias de autonomia dos alunos e os dois grupos de docentes com muita e pouca experiência docente, revelou-se pertinente analisar de forma mais detalhada os dados, por isso procedeu-se à análise das médias da autonomia dos alunos por etapas da carreira docente. Na Tabela 6 apresentam-se os resultados das médias da autonomia dos alunos por etapas distintas da carreira docente.

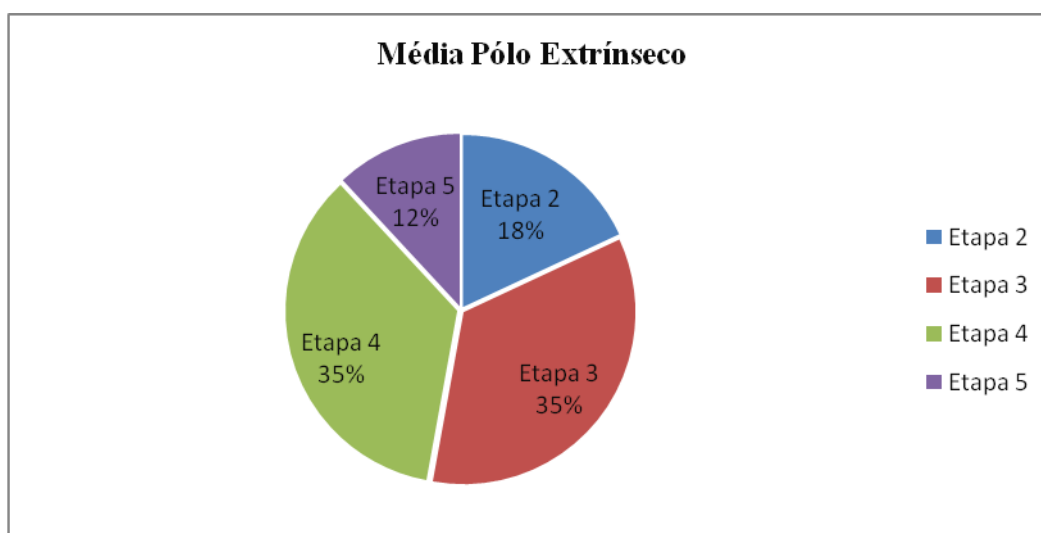
Tabela 6. Médias autonomia dos alunos por etapas da carreira docente

	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5
Média Ex	1,82	3,51	3,55	3,94
Média In	3,01	2,55	2,31	2,94
Média Ex e In	3,15	3,57	3,68	3,70

Ex = Pólo extrínseco | In = Pólo intrínseco

Os alunos que fazem parte da turma dos professores que se encontram na etapa 2 do modelo de carreira docente desenvolvido por Gonçalves (1992), são aqueles que obtêm o valor médio mais baixo correspondente ao pólo motivacional extrínseco em relação as restantes etapas da carreira docente. Na mesma etapa, os alunos obtêm o valor médio mais alto correspondente ao pólo motivacional intrínseco em relação às restantes etapas da carreira docente. Os alunos que representam o professor da etapa 5 são aqueles que obtêm o valor médio superior correspondente ao pólo motivacional extrínseco em relação às restantes etapas da carreira docente.

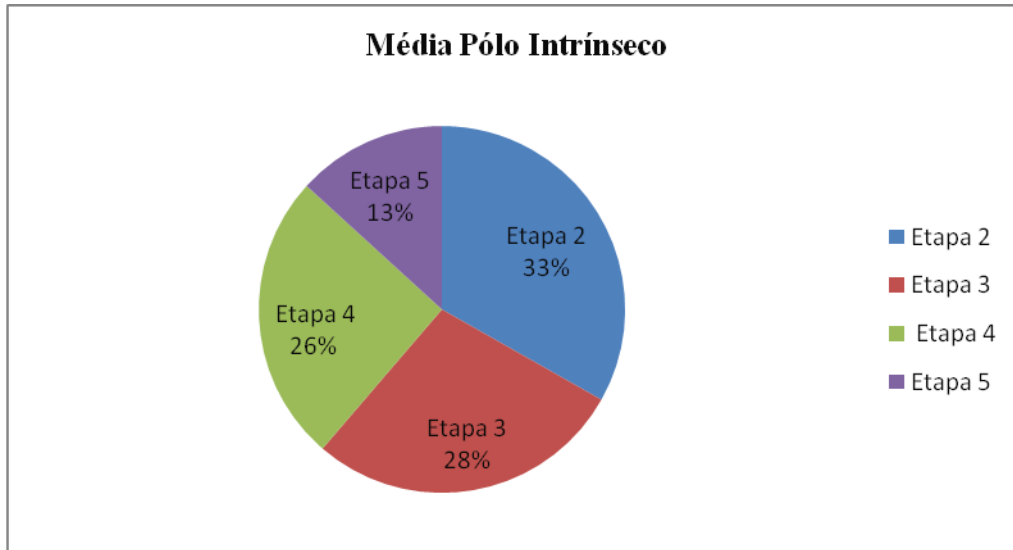
Figura 5. Média Pólo Extrínseco



Pretendeu-se analisar detalhadamente os valores médios dos alunos por pólo extrínseco correspondentes às quatro etapas da carreira docente. Na Figura 5 apresentam-se os resultados da média do pólo extrínseco por etapa da carreira docente.

No que diz respeito aos resultados médios obtidos pelos alunos no pólo extrínseco por etapa da carreira docente, verifica-se que os alunos que obtêm os valores médios mais altos encontram-se nas turmas dos professores que se encontram nas etapas 3 e 4 da carreira docente. Em ambas as etapas a percentagem do valor médio assume 35%. Os alunos da turma do professor que se encontra na etapa 5 são aqueles que obtêm o valor médio inferior correspondente a 12% da amostra de 131 alunos.

Figura 6. Média Pólo Intrínseco



Após a análise dos resultados da Figura 5. anteriormente já analisada, correspondentes ao pólo extrínseco, procedeu-se à análise dos resultados médios por pólo intrínseco (ver Figura 6.). No que diz respeito aos resultados médios obtidos pelos alunos no pólo intrínseco por etapa da carreira docente, verifica-se que os alunos que obtêm os valores médios mais altos encontram-se nas turmas dos professores que se encontram nas etapas 2 da carreira docente. A percentagem corresponde a 33% da amostra de 131 alunos. Os alunos da turma do professor que se encontra na etapa 3 são aqueles que obtêm o valor médio superior imediatamente a seguir aos professores da etapa 2. O valor percentual é de 28. Os valores médios mais baixos dos alunos correspondem ao professor da etapa 5 que obtêm o valor de 13%.

Assim podemos concluir que os professores com menos experiência docente são aqueles que parecem utilizar práticas pedagógicas diferenciadas que promovem o desenvolvimento da autonomia dos alunos através de factores intrínsecos, uma vez que são os seus alunos, aqueles que apresentam valores médios mais elevados no pólo intrínseco.

DISCUSSÃO

No presente estudo identificámos dois objectivos centrais na expectativa de clarificar um pouco mais os processos educativos que ocorrem em contexto de sala de aula e que são determinantes à qualidade do ensino e das aprendizagens. A eficácia e qualidade do processo de ensino-aprendizagem só se garantem com a diferenciação das práticas para que as metodologias e as estratégias utilizadas pelos professores sejam adequadas a todos os alunos. Nesta perspectiva emerge a necessidade de criar e desenvolver a capacidade de seleccionar métodos, procedimentos e estratégias adequados e eficazes para todos os alunos. Só assim a escola será capaz de responder com qualidade aos desafios e necessidades actuais (Ainscow, 1997).

Num primeiro momento do estudo pretendeu-se identificar o tipo de práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula e verificaram-se alguns resultados interessantes. No que diz respeito aos resultados do questionário das práticas pedagógicas respondidos pela amostra de professores um primeiro aspecto relevante prende-se com a uniformidade das respostas em relação à escala de resposta. Os professores utilizaram apenas uma parte da escala de resposta, por sua vez, aquela que indicava a maior utilização de práticas pedagógicas diferenciadas. Os professores apresentam como resultados de frequência de utilização, valores médios acima dos 5 pontos, na sua maioria. Já aqui nos aparece uma limitação ao estudo, isto porque, muito dificilmente os professores na resposta a qualquer instrumento colocarão as respostas nos valores mais baixos da escala. Talvez explique a percepção de competência associada muitas vezes à imagem que o professor tem do seu desempenho e também pela forma como lida com o fracasso e a dúvida. É frequente encontrar nos professores níveis de auto percepção de eficácia altos na medida em que dificilmente partilham com os outros profissionais as dificuldades em constante emergência em sala de aula. Sugere-se assim a construção de uma escala de resposta que obtenha resultados o mais próximo possíveis ao que de facto acontece em sala de aula e que representa o desempenho do professor enquanto agente educativo.

Em relação às práticas mais utilizadas pelos professores verificam-se nos resultados que a dimensão clima social é aquela que regista valores médios mais altos em relação às restantes dimensões. As práticas da dimensão clima social dizem respeito essencialmente aos aspectos relacionados com a interacção e relacionamento social entre alunos e professor e alunos-alunos. São aspectos de gestão mais fácil para o professor e que não necessitam de um trabalho tão diferenciado através de metodologias e estratégias diversificadas. Apesar disso os professores parecem perceber a importância do clima positivo como factor decisivo à qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula. Ainda no que diz respeito a estes resultados, as questões do clima social de sala de aula parecem para os professores questões inerentes ao seu desempenho como agente educativo, isto é, são aspectos que se desenvolvem pelas convicções e valores sendo a operacionalização menos constrangedora. São aspectos que se desenvolvem no decorrer do dia-a-dia de sala de aula e que estão subjacentes ao desempenho do professor.

Contrariamente ao que acontece com o clima social, as questões relacionadas com a organização do trabalho são aquelas que apresentam valores médios mais baixos em relação às restantes dimensões. Os itens desta dimensão dizem respeito à forma como os alunos são solicitados a organizarem-se para o envolvimento na aprendizagem. A baixa frequência de utilização destas práticas poderá ser entendida através de duas abordagens. Uma primeira diz respeito à compreensão de conteúdo dos itens desta dimensão. Em alguns questionários os professores indicaram em nota a difícil interpretação de alguns dos itens da dimensão organização do trabalho. Numa segunda abordagem e mais interessante, diz respeito às questões de operacionalização dos aspectos de organização do trabalho em sala de aula. A gestão destes aspectos parece ser considerada pelos professores como a que coloca mais constrangimentos a um desempenho de qualidade. É frequente, os professores questionarem a forma de organizar o trabalho de uma turma com alunos de nível de aprendizagem diferentes não só em relação aos conteúdos mas também às características individuais. Mais frequente ainda é ouvir a questão *“como é que consigo organizar o trabalho se tenho alunos de níveis de ensino diferentes e com bastantes dificuldades de aprendizagem e que necessitam de um ensino mais individualizado?”*. A questão coloca-se mais ao nível de como distribuir trabalho a uma turma de alunos com problemáticas tão distintas. Os aspectos de organização do trabalho são aqueles que indicam com mais clareza as metodologias de ensino dos professores. Nestes casos muitas vezes o processo de ensino-aprendizagem assume características muito próximas de um modelo tradicional de ensinar onde aspectos como a

cooperação e a autonomia dos alunos na realização das aprendizagens são pouco claros e utilizados e onde a organização do trabalho por metodologias individualistas é muito sobrevalorizado. É no entanto importante considerar que as questões da organização do trabalho em sala de aula são bastante complexas e difíceis de gerir (Dean, 2000). É por isso, cada vez mais importante constituir uma rede de suporte ao professor para que este possa de forma confiante gerir o trabalho em sala de aula e seleccionar as estratégias e metodologias de organização mais adequadas aos alunos, às suas necessidades individuais e enquanto turma.

Ainda em relação aos resultados do questionário das práticas pedagógicas é relevante referir a frequência de utilização dos itens da dimensão autonomia. Estes itens apresentam os valores médios mais altos abaixo da dimensão do clima social. Os professores consideram utilizar o conjunto de práticas pedagógicas que correspondem à dimensão autonomia. São itens que estão relacionados com o funcionamento do professor no que respeita à promoção e valorização de atitudes autónomas pelos alunos tanto na realização das aprendizagens como na participação das tarefas de sala de aula. Estes resultados demonstram não só que as questões da autonomia fazem sentido aos professores numa perspectiva de qualidade e diferenciação pedagógica mas também e talvez o mais interessante é a possibilidade cada vez maior de atribuir ao aluno um papel de responsabilidade nos processos que ocorrem em sala de aula. É na nossa perspectiva, um indicador de grande mudança não só na perspectiva de sala de aula mas também na transição de um método de ensino tradicionalmente caracterizado pelo papel central do professor no processo, para um método onde o aluno se envolve e participa de forma autónoma e responsável no processo de ensino-aprendizagem. Parece modificar também a percepção que o professor tem do papel do aluno no contexto de sala de aula, na medida em que garante a participação de todo e qualquer aluno não só em questões mais operacionais de organização e gestão de tarefas mas também em questões que até aqui eram exclusivamente da responsabilidade do professor, questões de avaliação, de selecção de conteúdos curriculares e de organização do trabalho desenvolvido em sala de aula. A pertinência da temática da autonomia e a nossa preocupação em analisar estas questões prende-se com a importância que a autonomia assume na garantia de processos educativos de qualidade, que colocam o aluno no topo da hierarquia educativa e que lhe permitem aumentar os níveis de participação e envolvimento ao longo do percurso escolar.

Num segundo momento da investigação, pretendeu-se analisar a relação entre a experiência docente e o tipo e frequência de utilização de um conjunto de práticas pedagógicas diferenciadas. Pela análise dos dados onde se considerou inicialmente as médias

das dimensões por cada professor, constatou-se que o professor 1 é aquele que apresenta valores médios por dimensão mais baixos em relação aos restantes professores que se encontram na sua maioria em valores médios acima dos 5 pontos. Ao cruzar os resultados com a experiência docente que se operacionaliza em fases da carreira docente identificadas no modelo de Gonçalves, 1992, é relevante analisar os resultados do professor 1 na necessidade de encontrar explicações para as diferenças nos valores médios em comparação com os restantes professores da amostra. O professor 1 é único da amostra que não obtém qualquer valor médio de 6 pontos, aliás, os resultados são tão diferentes dos restantes professores que apenas em uma dimensão o valor médio é superior a 1. A dimensão tarefas de aprendizagem é aquela que apresenta o valor médio mais alto de 3 pontos. O que se esperava é que os professores com menos experiência docente que se encontram em fases iniciais de carreira considerassem de extrema importância a utilização de práticas pedagógicas determinantes à qualidade dos processos educativos e que por isso apresentassem médias por dimensões mais elevadas que os professores com mais experiência docente. Aqueles professores que se encontram em fases iniciais de carreira que saíram á relativamente pouco tempo da faculdade e que trazem consigo uma formação mais actual e próxima das exigências educativas e dos pressupostos e orientações metodológicas dos processos educativos seriam aqueles que utilizariam com mais frequência as práticas pedagógicas diferenciadas e que por isso apresentassem valores médios mais altos. Considerando a evolução da carreira docente por Gonçalves (1992), este professor encontra-se na fase de diversificação que se caracteriza pela busca de novos métodos de trabalho. Os professores procuram novas metodologias e estratégias de trabalho e procuram maximizar o seu trabalho em sala de aula. Os valores baixos nas médias das dimensões do professor 1 poderão se explicar em parte pela fase de carreira docente que se encontra. É uma fase em que o professor está disponível a modificações ao seu desempenho e por isso percepção a utilização das práticas numa operacionalização flexível e considera existirem alterações ao seu modelo de desempenho. O professor 1 considera que não detém em seu poder todos os conhecimentos práticos e metodológicos executáveis em contexto de sala de aula e para uma população com características e interesses distintos. Na nossa perspectiva o professor 1 é aquele que parece responder de forma mais sincera ao questionário das práticas pedagógicas e que percepção o desenvolvimento do seu trabalho determinante à reflexão que faz das suas práticas e da forma como responde aos alunos e lhes proporciona um percurso de qualidade.

Coloquemos a questão de seguinte forma, um professor que avalia o seu desempenho e o coloca no eixo da excelência terá considerado nessa avaliação as dificuldades e constrangimentos diários em contexto de sala de aula? Terá considerado nessa avaliação as suas inseguranças num desempenho responsável das suas funções? Terá considerado as inúmeras variáveis que determinam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem? Principalmente, terá assumido como princípio de formação e desempenho profissional que reflectir sobre o método de trabalho, questionar as práticas que utiliza é um factor indispensável à avaliação e feedback ao seu trabalho em sala de aula. Este feedback vai permitir ao professor identificar pontos de mudança e melhoria e pontos positivos do seu trabalho. O princípio metodológico de investigação-acção irá permitir ao professor avaliar e adequar frequentemente as suas funções e ajustá-las às necessidades dos seus alunos.

Em relação ao autoconceito, importa reflectir sobre os resultados baixos do domínio da Competência Escolar e os resultados altos do domínio da Aparência Física. Em relação ao domínio da Competência Escolar poderá se explicar, porque os itens avaliam essencialmente questões relacionadas com o sucesso ou insucesso nas tarefas e aprendizagens escolares, nomeadamente, questões de desempenho cognitivo, rapidez de execução, desenvolvimento de competências e principalmente os resultados escolares de referência á norma. São áreas onde os alunos, na sua maioria, percebem-se pouco competentes, porque os juízos aos seus desempenhos dependem directamente da avaliação dos professores. Neste domínio os alunos não se identificam como agentes activos da sua aprendizagem, o sucesso ou insucesso, depende directamente da avaliação do professor. Nestas idades, as crianças não conseguem avaliar o seu desempenho sem o recurso ao modelo de referência que dá indicadores à criança sobre o seu desempenho escolar. Este modelo de referência é o professor e é através da sua percepção que a criança cria a sua própria imagem. É o feedback do professor que permite à criança avaliar o nível do seu desempenho. Ao contrário do que acontece no domínio da Competência Escolar, os itens do domínio da Aparência Física, estão relacionados essencialmente com questões de beleza, porte físico, estatura, isto é as características físicas dos sujeitos. Estas áreas, são na sua maioria, percebidas pelos alunos de forma positiva, principalmente nestas idades em que as diferenças físicas não são tomadas como importantes. Esta percepção positiva parece ocorrer não só porque a idade dos sujeitos da amostra é reduzida, mas também porque esta percepção depende directamente do juízo da criança e não do juízo do professor como modelo de referência.

Ainda em relação ao autoconceito e no cruzamento dos dados com a experiência docente, verificaram-se resultados significativos no domínio da Competência Escolar. Professores com menos experiência docente são aqueles onde os alunos respectivos apresentam resultados superiores em relação aos alunos correspondentes aos professores com maior experiência docente. Estes resultados vão de encontro ao esperado, na medida em que os professores que se encontram em fases iniciais da carreira docente apresentem maiores preocupações com as questões do autoconceito dos alunos nomeadamente no domínio da Competência escolar. Para além de seleccionarem estratégias e metodologias o mais adequadas possíveis às diferentes características dos alunos, compreendem o importante papel do processo de avaliação e das expectativas. Pelo menos é o que é esperado do seu desempenho profissional como características das fases iniciais da carreira docente. Os professores em contexto diário podem até não considerar nas suas práticas estas questões mas percebem a sua importância não só no que diz respeito ao sucesso educativo mas também como factor de um desenvolvimento global positivo do aluno que lhe permite estar disponível, confiante e seguro à realização de novas aprendizagens.

Em relação à autonomia e considerando apenas as respostas dos alunos às questões do questionário não se verificaram diferenças significativas, mas a média do F1 (In&Id) é superior à média do F2 (Ij&Ex). Estes resultados demonstram que os alunos exercem a sua autonomia com recurso a factores motivacionais intrínsecos. Estes factores encontram-se directamente ligados ao aluno e não a factores externos a si próprio. O questionário está dividido em quatro questões e em todas elas é questionado aos alunos porque fazem determinadas tarefas em sala de aula. As questões colocam sempre a realização da tarefa dependente do próprio aluno ou de algum adulto de sua referência. Aqueles alunos que consideram que realizam determinada tarefa, para se sentirem bem consigo próprios, porque é divertido são aqueles que recorrem a factores motivacionais intrínsecos, aqueles alunos que realizam determinada tarefa para satisfazerem as regras da sala, as expectativas do professor, ou dos pais, para não arranjam problemas recorrem a factores motivacionais extrínsecos. No nível de ensino que se encontram e pela idade da amostra é frequente estes alunos não identificarem consequências negativas ao seu sucesso educativo quando não realizam determinadas tarefas por iniciativa própria e pelo simples gosto de as realizarem. Mesmo que realizem as tarefas por factores externos não percebem essa atitude como negativa ao seu sucesso educativo. A avaliação do professor parece ser idêntica, pelo menos na forma como

os alunos a percebem, para os alunos que realizam as tarefas porque gostam de aprender como para aqueles que o fazem por obrigação ou para cumprir as regras.

Num segundo momento pretendeu-se verificar a relação existente entre os resultados do questionário da autonomia e a experiência docente. Não se encontraram diferenças significativas, mas os resultados indicaram que os professores com menos experiência docente utilizam práticas pedagógicas diferenciadas que promovem o desenvolvimento da autonomia dos alunos com recurso a factores motivacionais intrínsecos. Da mesma forma que os professores com menos experiência docente se preocupam com as questões do autoconceito também consideram na selecção das suas práticas as questões da autonomia dos alunos. Estas fases iniciais caracterizam o desempenho do professor num eixo da experimentação e diversificação das suas práticas o que proporciona um carácter flexível ao modelo utilizado em sala de aula e onde os alunos se podem movimentar com mais liberdade. Num modelo mais rígido onde o professor exerce com segurança o seu papel e que espera do aluno determinado comportamento menos espaço tem este último para exercer a sua função. Normalmente quando o professor encontra o seu modelo de sala de aula o aluno perde o poder para exercer de forma mais autónoma o seu papel, modificando o seu comportamento quando necessário e ajustando as suas funções no contexto da turma.

Com o presente estudo pretendemos clarificar alguns aspectos que envolvem alunos e professores em contexto de sala de aula. De facto, as questões relacionadas com o contexto de sala de aula são bastante complexas e de relativa controvérsia principalmente quando os diferentes agentes educativos expressam a sua opinião. Será de consenso de todos que nada ultrapassa a análise destas questões no contacto directo com as realidades de sala de aula. Este contacto com a realidade permitirá uma maior e fiável aproximação às variáveis envolvidas neste contexto. São inúmeras e por isso difíceis de identificar, principalmente quando está subjacente a este contexto um processo que ocorre na interacção de diferentes indivíduos com distintos papéis e estatutos e que defendem a todo o custo a sua imagem como profissionais de educação. É isso mesmo que acontece quando contactamos com a prática, o isolamento dos profissionais de educação que diariamente lidam com dificuldades e constrangimentos mas que para o exterior parecem controlar e gerir eficazmente as variáveis do contexto onde exercem a sua função. Os resultados dos professores neste estudo ao questionário das práticas pedagógicas são exemplo disso. Na maioria das vezes os professores percebem o seu desempenho como um elemento estático da sua formação profissional, das convicções e estereótipos que tem acerca do que é ser profissional de educação. De facto não existe uma

rede necessária à partilha e cooperação entre os diferentes agentes educativos, mas na nossa perspectiva o principal problema reside na formação académica dos professores. O professor deve estar preparado para trabalhar em cooperação com outros agentes educativos. Deve aprender a estar disponível para partilhar a sua turma e a sua sala de aula com outros profissionais. É essencial modificar o modelo de formação dos professores de forma a garantir que o seu desempenho em sala de aula será o mais próximo possível de um desempenho de qualidade, mas que pressuponha a partilha de experiências, a reflexão sobre as suas práticas, a diversificação das suas metodologias de trabalho e acima de tudo a garantia de que o seu desempenho profissional deve servir sempre o sucesso educativo dos alunos. É necessário repensar o papel do professor em sala de aula e considerar cada vez mais a possibilidade de colocar o aluno no centro das atenções. São para os alunos que os professores trabalham, mas frequentemente encontramos professores que trabalham para satisfazer a sua auto-estima como profissionais de educação. O isolamento no seu limite pode funcionar desta forma, colocando os professores a trabalhar apenas para si próprios e fechados nas suas salas de aula.

Apesar das dificuldades em operacionalizar estas questões é sempre possível proporcionar um percurso escolar de sucesso para os alunos. É possível cooperar com os diferentes profissionais educativos e formar um espaço de partilha, reflexão e envolvimento efectivo nos processos educativos.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M., & Muncey, J. (1989). *Meeting individual needs in the primary school*. London: David Fulton.
- Ainscow, M. (1990). Responding to individual needs. *British Journal of Special Education*, 17 (2), 74-77.
- Ainscow, M. (1991b). Effective schools for all: An Alternative approach to special needs in education. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 1-19). London: David Fulton.
- Ainscow, M. (1997a). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 13-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Third handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: Macmillan.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima (Ed.), *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários* (pp. 13-21). Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Correia, L. M., & Cabral, M. C.(1997). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9 (1-2). 151-163.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Dean, J. (1992). *Organising learning in the primary school classroom*. London: Routledge.
- Dean, J. (2000). *Improvement children's learning: Effective teaching in the primary school*. London: Routledge.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 457-471.

Fontaine, A. M. (1988a). Motivação e realização escolar em função do contexto social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 22, 313-336.

Fontaine, A. M. (1991b) O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.

Garcia, G. E. (1996). *La integración escolar: Aspectos psicossociológicos*, 2.º Vol. Madrid: U.N.E.D.

Gonçalves, J. A. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mcgraw-Hill.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (1985). *Manual for the self perception profile for children*. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1999). *The construction of the self. A development perspective*. N. Y.: The Guilford Press.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In. A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.

Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65.

Levine, D. U., e Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. WI: National Center for Effective Schools Research and Practice.

Marchesi, A., e Martin, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Marsh, H. W. (1983). Self-concept: the construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173-87.

Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.

Morgado, J. (1996). Modelo compreensivo para a compreensão de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem – Uma abordagem pedagógica. In L. Almeida, J. Silvério, e S. Araújo (Orgs.), *Actas do 2.º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.

Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. In A. Estrela, e J. Ferreira (Eds.), *Actas do IX Colóquio Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Nuttin, J. (1980b). *Motivation et perspectives d'avenir*. Leuven: P.U.L.

Pacheco, J. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais. Programa de educação para todos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Peixoto, F. (1996). Autoconceito(s), auto-estima e resultados escolares: a influência da repetência no(s) autoconceito(s) e na auto-estima. In M. A. Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação: dinâmicas Relacionais e Eficiência educativa* (pp. 51-69). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Pettig, K. (2000). On the road to differentiated practice. *Educational Leadership*, 58 (1), 14-18.

Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, e M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ryan, R. M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Stoll, L. (1991). School effectiveness in action: Supporting growth in schools and classrooms. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 104-122). London: David Fulton

Tomlinson, C. (2000b). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58 (1), 6-11.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris. UNESCO.

Webb, R., & Vulliamy, G. (1996). *Roles and responsibilities in the primary school – Changing demands, changing practices*. Buckingham: Open University Press.

ANEXOS

- | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 33- Promovo atitudes de responsabilização na dinâmica de sala de aula e na partilha de tarefas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34- Procuo que os conteúdos de ensino disponham de encadeamento sequencial | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35- Utilizo o trabalho em grupo com alunos de nível semelhante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36- Utilizo uma linguagem flexível | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37- Valorizo o espírito crítico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38- Utilizo os interesses individuais dos alunos no planeamento de actividades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39- Fomento a participação dos alunos nos aspectos de organização de sala de aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração

Anexo B – Questionário Práticas Pedagógicas: Pilotagem e Respectiva Análise Factorial

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,849	,852	7

Factor 1

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,838	,837	8

Factor 2

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,737	,735	6

Factor 3

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,765	,780	7

Factor 4

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,588	,585	4

Factor 5

Anexo C – Questionário de Autoconceito

22

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
U.I.P.C.D.E. - Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação

COMO É QUE EU SOU?

(Adaptação do "Self Perception Profile for Children" de Susan Harter)

ANO: _____

IDADE: _____

EXEMPLO:

	Sou Tal e Qual Assim	Sou um Bocadinho Assim		MAS		Sou um Bocadinho Assim	Sou Tal e Qual Assim
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostam de brincar na rua nos seus tempos livres.		Outras gostam mais de ficar em casa a ver televisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são muito <u>boas</u> nos seus trabalhos da escola.	MAS	Outras <u>preocupam-se</u> porque muitas vezes não sabem fazer os trabalhos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham <u>difícil</u> fazer amigos.	MAS	Outras acham muito <u>fácil</u> fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças são <u>muito boas</u> em todas as espécies de desporto.	MAS	Outras acham que <u>não</u> muito boas quando fazem desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>gostam</u> do aspecto que têm.	MAS	Outras <u>não</u> gostam do aspecto que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>não</u> gostam do modo como se portam.	MAS	Outras <u>gostam</u> do modo com se portam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>não</u> estão muito satisfeitas consigo próprias.	MAS	Outras estão bastante <u>satisfeitas</u> consigo próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou Tal e Qual Assim	Sou um Bocadinho Assim		MAS		Sou um Bocadinho Assim	Sou Tal e Qual Assim
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são tão <u>inteligentes</u> como outras crianças da sua idade.		Outras <u>não</u> têm a certeza e duvidam que sejam tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <u>muitos</u> amigos.		Outras <u>não</u> têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam de ser muito <u>melhores</u> no desporto.		Outras acham que são <u>boas</u> no desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão <u>satisfeitas</u> com a altura e peso que têm.		Outras gostariam que a sua altura e peso fossem <u>diferentes</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças costumam fazer aquilo que <u>devem</u> .		Outras <u>não</u> costumam fazer o que devem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>não</u> gostam da vida que têm.		Outras <u>gostam</u> da vida que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>demoram</u> muito tempo a fazer os trabalhos da escola.		Outras conseguem fazer os trabalhos da escola <u>depressa</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>gostavam</u> de ter muitos amigos.		Outras <u>têm</u> todos os amigos que querem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que podiam ser <u>boas</u> em qualquer desporto que nunca experimentaram.		Outras receiam <u>não</u> ser boas em desportos que nunca experimentaram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que o seu corpo fosse <u>diferente</u> .		Outras <u>gostam</u> do seu corpo tal com é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças costumam portar-se como sabem que <u>devem portar-se</u> .		Outras <u>não</u> costumam portar-se como sabem que devem portar-se.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou Tal e Qual Assim	Sou um Bocadinho Assim			Sou um Bocadinho Assim	Sou Tal e Qual Assim	
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão <u>contentes</u> consigo próprias.	MAS	Outras normalmente <u>não</u> estão contentes consigo próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>esquecem</u> muitas vezes o que aprendem.	MAS	Outras conseguem <u>lembrar-se</u> das coisas com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças conseguem que as suas ideias sejam <u>sempre</u> aceites pelas outras.	MAS	Outras <u>não</u> conseguem que as suas ideias sejam aceites.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são <u>melhores</u> do que as outras da mesma idade a fazer desporto.	MAS	Outras acham que <u>não</u> são capazes de fazer desporto tão bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que o seu aspecto físico (a sua aparência) fosse <u>diferente</u> .	MAS	Outras <u>gostam</u> do seu aspecto tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças arranjam muitas vezes <u>complicações</u> por causa das coisas que fazem.	MAS	Outras <u>não</u> costumam fazer coisas que as metam em complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>gostam</u> do tipo de pessoa que são.	MAS	Outras preferiam ser <u>outra</u> pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças são muito <u>boas</u> nos estudos.	MAS	Outras <u>não</u> são muito boas nos estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que <u>mais</u> crianças da sua idade gostassem delas.	MAS	Outras acham que a maior parte das crianças da sua idade <u>gostam</u> delas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Em jogos e desportos algumas crianças costumam <u>assistir</u> em vez de jogar.	MAS	Outras <u>jogam</u> a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que a sua cara ou os seus cabelos fossem <u>diferentes</u> .	MAS	Outras <u>gostam</u> da cara e do cabelo que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou Tal e Qual Assim	Sou um Bocadinho Assim			Sou um Bocadinho Assim	Sou Tal e Qual Assim	
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças fazem coisas que sabem que <u>não deviam</u> fazer.	MAS	Outras <u>quase nunca</u> fazem coisas que não devem fazer .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão muito <u>satisfeitas</u> por serem aquilo que são.	MAS	Outras gostavam de ser <u>diferentes</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <u>dificuldade</u> na escola para descobrirem as respostas certas.	MAS	Outras quase sempre conseguem <u>responder certo</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <u>todos</u> os amigos que gostavam de ter.	MAS	Outras gostavam de ter <u>mais</u> amigos porque sentem que têm poucos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <u>dificuldade</u> em novas actividades desportivas.	MAS	Outras são <u>boas</u> desde o princípio em novas actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são <u>bonitas</u> .	MAS	Outras acham que <u>não</u> são bonitas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças portam-se muito <u>bem</u> .	MAS	Outras acham <u>difícil</u> portar-se bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>não</u> gostam muito da maneira como fazem as coisas.	MAS	Outras acham <u>boa</u> a maneira como fazem as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo D – Questionário de Autonomia

Porque é que eu faço estas coisas?**A. Porque é que eu faço os meus trabalhos de casa (TPC)?**

1. Eu faço os meus trabalhos de casa porque eu quero que a minha professora pense que sou bom aluno.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Eu faço os meus trabalhos de casa porque, se não os fizer, arranjo problemas.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Eu faço os meus trabalhos de casa porque é divertido.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Eu faço os meus trabalhos de casa porque, se não os fizer, fico a sentir-me mal comigo mesmo.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Eu faço os meus trabalhos de casa porque eu quero perceber a matéria que foi dada.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Eu faço os meus trabalhos de casa porque é o que a professora e os meus pais esperam que eu faça.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Eu faço os meus trabalhos de casa porque gosto de o fazer.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Eu faço os meus trabalhos de casa porque é importante para mim que os faça.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Porque é que eu trabalho nas aulas?

9. Nas aulas, eu trabalho, para que a professora não grite comigo.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Nas aulas, eu trabalho, porque eu quero que a professora pense que sou bom aluno.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Nas aulas, eu trabalho, porque eu quero aprender coisas novas.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Nas aulas, eu trabalho, porque, se não o fizer, sinto-me envergonhado.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Nas aulas, eu trabalho, porque é divertido.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Nas aulas, eu trabalho, porque é uma regra da sala de aula.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Nas aulas, eu trabalho, porque gosto.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Nas aulas, eu trabalho, porque é importante para mim fazê-lo.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Porque é que eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas?

17. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque eu quero que os meus colegas pensem que sou esperto.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque, quando não tento, sinto-me envergonhado.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Eu tento responder a perguntas difíceis as aulas porque eu gosto de responder a perguntas difíceis.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque é o que a minha professora e os meus pais esperam que eu faça.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas para saber se estou certo ou errado.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque é divertido responder a perguntas difíceis.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque é importante para mim.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque quero que a professora diga coisas sobre mim.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Porque é que eu tento ser bom aluno?

25. Eu tento ser um bom aluno porque é o que a professora e os meus pais esperam que eu faça.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Eu tento ser um bom aluno para que a professora pense que eu sou um bom aluno.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Eu tento ser um bom aluno porque eu gosto de fazer bem os trabalhos da escola.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Eu tento ser um bom aluno porque, se não o for, eu arranjo problemas.

Sempre

Quase sempre

Algumas vezes

Nunca

29. Eu tento ser um bom aluno porque se não o for, sinto-me mal comigo.

Sempre

Quase sempre

Algumas vezes

Nunca

30. Eu tento ser um bom aluno porque é importante para mim.

Sempre

Quase sempre

Algumas vezes

Nunca

31. Eu tento ser um bom aluno porque, se o for, ficarei muito orgulhoso de mim.

Sempre

Quase sempre

Algumas vezes

Nunca

32. Eu tento ser um bom aluno porque, se o for, eu posso receber um prémio.

Sempre

Quase sempre

Algumas vezes

Nunca

Anexo E – Outputs do Questionário Práticas Pedagógicas

Tabela 7. Média dimensão Planeamento

Média Planeamento

		Frequen cy	Percen t	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	2	25,0	25,0	25,0
	5	2	25,0	25,0	50,0
	5	1	12,5	12,5	62,5
	6	1	12,5	12,5	75,0
	6	1	12,5	12,5	87,5
	6	1	12,5	12,5	100,0
Total		8	100,0	100,0	

Tabela 8. Média dimensão Organização do Trabalho

Média Organização Trabalho

		Frequen cy	Percen t	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	12,5	12,5	12,5
	4	1	12,5	12,5	25,0
	5	1	12,5	12,5	37,5
	5	1	12,5	12,5	50,0
	5	1	12,5	12,5	62,5
	5	2	25,0	25,0	87,5
	6	1	12,5	12,5	100,0
Total		8	100,0	100,0	

Tabela 9. Média dimensão Clima Social

Média Clima Social

		Frequen cy	Percen t	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	1	12,5	12,5	12,5
	6	2	25,0	25,0	37,5
	6	5	62,5	62,5	100,0
	Tot	8	100,0	100,0	
al					

Tabela 10. Média dimensão Avaliação

Média Avaliação

		Frequen cy	Percen t	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	12,5	12,5	12,5
	5	2	25,0	25,0	37,5
	5	1	12,5	12,5	50,0
	6	1	12,5	12,5	62,5
	6	1	12,5	12,5	75,0
	6	2	25,0	25,0	100,0
	Tot	8	100,0	100,0	
al					

Tabela 11. Média dimensão Tarefas de Aprendizagem

Média Tarefas Aprendizagem

		Frequen cy	Percen t	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	1	12,5	12,5	12,5
	5	3	37,5	37,5	50,0
	5	1	12,5	12,5	62,5
	6	1	12,5	12,5	75,0
	6	2	25,0	25,0	100,0
	Tot	8	100,0	100,0	
al					

Tabela 12. Média dimensão Autonomia

Média Autonomia

		Frequen cy	Percen t	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	1	12,5	12,5	12,5
	5	1	12,5	12,5	25,0
	5	3	37,5	37,5	62,5
	6	1	12,5	12,5	75,0
	6	2	25,0	25,0	100,0
	Tot	8	100,0	100,0	
al					

Tabela 13. Média dimensão Materiais e Recursos

Média Materiais & Recursos

		Frequen cy	Percen t	Valid Percent	Cumulative Percent
d	Vali	4	1	12,5	12,5
		5	1	12,5	25,0
		5	1	12,5	37,5
		5	1	12,5	50,0
		6	3	37,5	87,5
		6	1	12,5	100,0
	Tot	8	100,0	100,0	
	al				

Anexo F – Média dimensões por professor

Ranks

Professor		N	Mean Rank
Média	1	1	1,50
Planeamento	2	1	5,00
	3	1	6,00
	4	1	8,00
	5	1	7,00
	6	1	1,50
	7	1	3,50
	8	1	3,50
	Total	8	
Média	1	1	1,00
Organização Trabalho	2	1	8,00
	3	1	6,50
	4	1	3,00
	5	1	2,00
	6	1	6,50
	7	1	4,00
	8	1	5,00
	Total	8	
Média Clima Social	1	1	1,00
	2	1	6,00
	3	1	6,00
	4	1	6,00
	5	1	6,00
	6	1	6,00
	7	1	2,50
	8	1	2,50
Total	8		
Média Avaliação	1	1	1,00
	2	1	7,50
	3	1	6,00

	4	1	5,00
	5	1	7,50
	6	1	2,50
	7	1	2,50
	8	1	4,00
	Total	8	
Média	1	1	3,00
Tarefas	2	1	6,00
Aprendizagem	3	1	3,00
	4	1	7,50
	5	1	7,50
	6	1	3,00
	7	1	1,00
	8	1	5,00
	Total	8	
Média	1	1	1,00
Autonomia	2	1	6,00
	3	1	4,00
	4	1	7,50
	5	1	7,50
	6	1	4,00
	7	1	2,00
	8	1	4,00
	Total	8	
Média	1	1	1,00
Materiais & Recursos	2	1	4,00
	3	1	6,00
	4	1	8,00
	5	1	6,00
	6	1	2,00
	7	1	6,00
	8	1	3,00
	Total	8	

Anexo G – Estatística de teste

Test Statistics^{a,b}

	Média Planeamento	Média Organização Trabalho	Média Clima Social	Média Avaliação	Média Tarefas Aprendiz agem	Média Autonomia	Média Materiais & Recursos
Chi-Square	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000	7,000
df	7	7	7	7	7	7	7
Asymp. Sig.	,429	,429	,429	,429	,429	,429	,429

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Professor

Anexo H – Questionário autoconceito e questionário autonomia

Tabela 14. Médias domínios autoconceito e pólos autonomia

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Média CA	131	1,0	4,0	2,412	,5932
Média CE	131	1	4	2,50	,661
Média C	131	1,0	4,0	2,603	,6036
Média AS	131	,0	4,0	2,611	,6394
Média AF	131	1	4	2,76	,566
Média AE	131	1,0	4,0	2,878	,6205
Média F2(IJ&EX)	131	1,0	4,0	2,947	,6363
Média F1(IN&ID)	131	1,00	4,00	3,0763	,57671
Valid (listwise)	N 131				

Tabela 15. Médias domínios autoconceito e pólos autonomia por experiência docente

		Group Statistics			
Professor		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Média F1(IN&ID)	Pouca Experiência Docente	66	3,1061	,58517	,07203
	Muita Experiência Docente	65	3,0462	,57093	,07082
Média F2(IJ&EX)	Pouca Experiência Docente	66	2,909	,6007	,0739
	Muita Experiência Docente	65	2,985	,6730	,0835
Média CE	Pouca Experiência Docente	66	2,64	,572	,070
	Muita Experiência Docente	65	2,35	,717	,089
Média AS	Pouca Experiência Docente	66	2,636	,6235	,0768
	Muita Experiência Docente	65	2,585	,6589	,0817
Média CA	Pouca Experiência Docente	66	2,515	,5882	,0724
	Muita Experiência Docente	65	2,308	,5842	,0725
Média AF	Pouca Experiência Docente	66	2,82	,605	,075
	Muita Experiência Docente	65	2,71	,522	,065
Média C	Pouca Experiência Docente	66	2,621	,6267	,0771
	Muita Experiência Docente	65	2,585	,5834	,0724
Média AE	Pouca Experiência Docente	66	2,833	,6465	,0796
	Muita Experiência Docente	65	2,923	,5944	,0737

Tabela 16. Estatística de teste

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
F1(IN&ID)	Média Equal variances assumed	,121	,729	,593	129	,554	,0599	,1010	-,13998	,25980
	Equal variances not assumed			,593	128	,554	,0599	,1010	-,13994	,25976
F2(IJ&EX)	Média Equal variances assumed	,046	,830	-,678	129	,499	-,0755	,1114	-,29609	,144
	Equal variances not assumed			-,677	126	,499	-,0755	,1115	-,29621	,145
CE	Média Equal variances assumed	4,495	,036	2,496	129	,014	,283	,113	,059	,506
	Equal variances not assumed			2,491	122	,014	,283	,113	,058	,507
AS	Média Equal variances assumed	,045	,832	,462	129	,645	,0517	,1121	-,17005	,273
	Equal variances not assumed			,462	128	,645	,0517	,1121	-,17016	,273
CA	Média Equal variances assumed	,603	,439	2,025	129	,045	,2075	,1024	,0048	,4101

	Equal variances assumed	not			2 ,025	128 ,990	,045	,2075	,1024	,004 8	,410 1
AF	Média variances assumed	Equal	,015	,903	1 ,118	129	,266	,110	,099	- ,085	,306
	Equal variances assumed	not			1 ,119	126 ,803	,265	,110	,099	- ,085	,306
C	Média variances assumed	Equal	,079	,779	, 346	129	,730	,0366	,1058	- ,1728	,246 0
	Equal variances assumed	not			, 346	128 ,595	,730	,0366	,1058	- ,1727	,245 9
AE	Média variances assumed	Equal	1,37 7	,243	- ,827	129	,410	- ,0897	,1086	- ,3045	,125 0
	Equal variances assumed	not			- ,827	128 ,399	,410	- ,0897	,1085	- ,3044	,124 9

Ranks

Experiênci a docente	N	M ean Rank	Sum of Ranks
M Pouca édia Experiência	6	72	476
CE Docente	6	,23	7,00
Muita Experiência	6	59	387
Docente	5	,68	9,00
Total	1 31		

Test Statistics^a

	Média CE
Mann-Whitney U	1734,000
Wilcoxon W	3879,000
Z	-2,105
Asymp. Sig. (2-tailed)	,035

a. Grouping Variable: Experiência docente

Anexo I – Fiabilidade questionário autonomia

Tabela. 17. Estatística de teste variável F1

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	131	100,0
	Excluded ^a	0	0,0
	Total	131	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,869	,873	14

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,573	3,092	3,832	,740	1,240	,047	14

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
IN 3	46,65	29,183	,553	,525	,860
ID 5	46,24	31,801	,513	,572	,862
IN 7	46,45	30,342	,552	,568	,859
ID 8	46,26	31,194	,589	,597	,858
ID 11	46,19	33,325	,367	,384	,868
IN 13	46,54	30,912	,443	,436	,866
IN 15	46,37	31,097	,573	,484	,859
ID 16	46,32	31,927	,472	,472	,863
IN 19	46,73	28,878	,631	,682	,855
ID 21	46,50	30,144	,556	,433	,859
IN 22	46,93	28,203	,627	,718	,855
ID 23	46,58	30,015	,565	,523	,858
IN 27	46,24	33,001	,412	,386	,866
ID 30	46,28	30,943	,603	,574	,857

Item – total Statistics

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
50,02	35,346	5,945	14

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
Between People	328,209	130	2,525		
Within People					
Between Items	80,419	13	6,186	18,733	,000
Residual	558,081	1690	,330		
Total	638,500	1703	,375		
Total	966,709	1833	,527		

Grand Mean = 3,57

Tabela 18. Estatística de teste variável F2

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,889	,889	18

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,420	3,000	3,809,809		1,270,062		18

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
61,56	88,341	9,399	18

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
Between People	638,018	130	4,908		
Within People					
Between Items	137,542	17	8,091	14,792	,000
Residual	1208,791	2210	,547		
Total	1346,333	2227	,605		
Total	1984,351	2357	,842		

Grand Mean = 3,42

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
IJ 1	57,95	79,121	,611	,612	,880
EX 2	58,56	75,941	,493	,447	,886
IJ 4	58,18	79,254	,501	,442	,883
EX 6	57,84	82,736	,450	,417	,885
EX 9	58,37	76,711	,556	,401	,882
IJ 10	57,95	80,506	,576	,586	,882
IJ 12	58,28	75,297	,713	,649	,876
EX 14	57,91	81,222	,482	,432	,884
IJ 17	58,30	78,088	,575	,539	,881
IJ 18	58,53	74,420	,671	,598	,877
EX 20	58,12	78,385	,612	,520	,880
EX 24	58,25	78,051	,558	,621	,881
EX 25	57,82	86,038	,183	,175	,891
IJ 26	57,95	79,774	,597	,638	,881
EX 28	58,40	77,718	,552	,494	,882
IJ 29	58,02	81,200	,467	,408	,885
IJ 31	57,75	85,221	,312	,254	,888
EX 32	58,30	77,980	,491	,401	,884