



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Relação Pedagógica e Boa Docência: representações e práticas

*Relatório de estágio apresentado à Escola
Superior de Educação de Paula Frassinetti para a
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Estudante: Joana Sofia Moutinho Monteiro

Orientador: Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Porto | 2017

- “Cativar” quer dizer o quê? -

- É uma coisa de que toda a gente se esqueceu – disse a raposa. – Quer dizer “criar laços” ...

– Criar laços?

-Sim, laços – disse a raposa. – Ora vê: por enquanto tu não és para mim senão um rapazinho
perfeitamente igual a cem mil outros rapazinhos. E eu não preciso de ti. E tu também não
precisas de mim. Por enquanto eu não sou para ti senão uma raposa igual a cem mil outras
raposas. Mas, se tu me cativares, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no
mundo para mim. E eu também passo a ser única no mundo para ti...

- Parece-me que estou a perceber – disse o príncipezinho. – Sabes, há uma certa flor... tenho
a impressão que ela me cativou...

(Exupéry, 1943)

Dedicatória

À minha querida e doce avó Angelina...

RESUMO

A relação pedagógica representa um papel central e imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. O estágio realizado, durante oito meses numa sala do ensino básico foi um meio privilegiado para conhecer, de uma forma mais aprofundada esta relação, assim como, para uma reflexão constante da problemática – o que é ser bom professor.

A intervenção educativa seguiu os princípios de uma investigação-ação, assente em pressupostos teóricos, subordinados ao mesmo tema, e de um profissional reflexivo que não entende a educação como um conceito estático, mas como algo mutável e que acontece ao longo da vida.

Assim, desenvolveu-se um percurso de descoberta, a nível pessoal e profissional, refletindo sempre acerca das premissas para a construção de uma relação pedagógica de excelência.

Sabendo que o objetivo último da educação visa o desenvolvimento harmonioso da criança, valorizando a sua capacidade crítica, a observação, a opinião de professores e de alunos assumiram o motor de todo este processo.

Através da análise de diversos instrumentos de recolha de dados de investigação e, consequentemente, dos resultados obtidos, foi possível perceber o que é valorizado pelos docentes e pelos alunos para uma construção efetiva desta relação.

PALAVRAS-CHAVE

1.º ciclo do ensino básico; relação pedagógica; professor; aluno; reflexão; excelência.

ABSTRACT

The pedagogical relation represents a central and indispensable role in the teaching-learning process. The internship that took place during eight months in a primary school was a privileged way to understand more deeply, not only this relation but also a way to achieve a reflection on the problem: what is a good teacher?

The intervention in this context followed the principles of the investigation-action process, based on theoretical principles, that were subordinated to the same subject from a professional reflection that does not understand education as a static concept, but as something changeable that occurs throughout life.

Therefore, a course of discovery at both personal and professional level was developed while reflecting on the premises that builds a pedagogical education of excellence.

Knowing that the ultimate goal of education is to target the harmonious development of the child, while valuing its ability to judge and observe, both students and teachers opinions assumed the engine of this entire process.

By analyzing the referred instruments of data harvesting and as a consequence, the obtained results, it was possible to understand what both teachers and students value in order to effectively build this relation.

KEYWORDS

primary school; pedagogical relation; teacher; student; reflection; excellence.

AGRADECIMENTOS

Chegou ao fim, o início de um sonho de menina. Uma menina que brincava feliz, com um quadro de lousa e uma fila de bonecas. Uma menina que fazia da irmã, a sua aluna favorita, para transmitir os seus sábios conhecimentos... Uma menina que hoje, depois de tanto sonhar é, finalmente professora.

Um agradecimento sentido à Doutora Daniela Gonçalves, pela sábia orientação na investigação realizada, assim como no alento e no reforço positivo, transmitidos ao longo de todo este percurso. Sem dúvida que a sua intervenção e postura ativa, tornaram esta caminhada possível.

Aos queridos alunos do 3.ºA que participaram, sempre, de forma ativa e entusiasta, contribuindo para que este projeto fosse possível.

À professora Marlene pela partilha de experiências e pela sua total disposição e disponibilidade para a realização deste relatório.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, que, de uma forma ou de outra se cruzaram no meu caminho e contribuíram para a minha evolução.

À minha família pelo companheirismo, apoio e preocupação.

À minha mãe que me acompanhou sempre e nunca me deixou desistir.

Ao meu pai, por ter sempre uma palavra amiga e compreensiva.

Às minhas irmãs por terem sido as minhas primeiras alunas.

Aos meus avós, António e Maria Alice, pela preocupação exacerbada e genuína comigo, pela ajuda na construção de valores e, por terem ajudado a tornar este sonho possível.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. Relação Pedagógica: essencial para a aprendizagem	3
1.1. Formação Inicial de Professores	4
2. A pedagogia ao serviço da Relação Pedagógica	5
2.1. Tipos de Pedagogia	7
3. Relação Pedagógica promotora do sucesso educativo.....	10
3.1. Professor de excelência	12
3.2. Características do professor de excelência	13
3.3. Desenvolvimento profissional docente.....	17
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	19
1.1. Tipo de estudo.....	19
1.2. Instrumentos de recolha de dados da investigação.....	20
1.2.1. O inquérito por questionário	20
1.2.2. A observação	21
1.2.3. O grupo de discussão	22
1.2.4. A entrevista	23
PARTE III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	24
1. Do inquérito por questionário exploratório.....	24
1.1. Participantes	24
1.2. Análise descritiva dos resultados.....	24
1.2.1. Relação Pedagógica	25
1.2.2. A pedagogia e a relação pedagógica	27
1.2.3. Tipos de pedagogia.....	31
1.2.4. Professor de excelência.....	38
1.2.5. Discussão/comparação dos resultados.....	47
1.3. Conclusão da análise de dados do inquérito.....	48
2. Das grelhas de observação	49
2.1. Caracterização do contexto observado.....	49
2.2. Participantes	51

2.3.	Análise da informação obtida através do preenchimento das grelhas de observação	51
2.4.	Análise dos indicadores de medida	52
2.5.	Apresentação dos resultados	54
2.5.1.	Da primeira observação	54
2.5.2.	Da segunda observação	55
3.	Do grupo de discussão	56
3.1.	Acerca da escola	56
3.2.	Acerca das responsabilidades	57
3.3.	Acerca da ação do professor	57
3.4.	Acerca do trabalho em aula	58
3.5.	Acerca da escola	59
3.6.	Um bom professor deve ser	59
4.	Do inquérito por entrevista	60
4.1.	Acerca da relação pedagógica	60
4.2.	Acerca dos tipos de pedagogia	61
4.3.	Acerca do professor de excelência	61
	PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
	ANEXOS	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Quadro de comparação dos modelos pedagógicos e epistemológicos	10
Figura 2: Características de um professor de excelência.....	16
Figura 3: Tabela dos participantes no grupo de discussão.	56

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Habilitações acadêmicas.....	24
Gráfico 2: Categoria Profissional.....	25
Gráfico 3: Ser bom professor implica uma aprendizagem mútua.....	25
Gráfico 4: Ser bom professor implica ser um profissional reflexivo.	26
Gráfico 5: Um bom professor confia nos alunos.....	26
Gráfico 6: Um bom professor faz com que os alunos confiem nele.	27
Gráfico 7: Professor e aluno são peças determinantes na relação pedagógica.....	27
Gráfico 8: A iniciativa do processo ensino-aprendizagem deve ter origem no professor.	28
Gráfico 9: O sucesso educativo só se realiza quando alguma motivação se apodera dos envolvidos nesta relação.	28
Gráfico 10: A relação pedagógica supõe-se bidirecional.....	29
Gráfico 11: O professor deve ser capaz de se colocar no papel do aluno.....	29
Gráfico 12: O professor deve ser capaz de compreender o aluno.	30
Gráfico 13: O professor deve ser capaz de procurar as potencialidades em cada aluno.	30
Gráfico 14: O professor deve atribuir um significado útil a tudo o que transmite ao aluno.	31
Gráfico 15: Uma boa relação pedagógica é aquela em que o aluno é um sujeito passivo.....	31
Gráfico 16: Uma boa relação pedagógica é aquela em que o aluno é considerado uma tábua rasa.....	32
Gráfico 17: Um bom professor é aquele que pensa que apenas ele é capaz de transmitir informação.....	32
Gráfico 18: Um bom professor é aquele que pensa que o aluno se limita a aprender o que este transmite.....	33
Gráfico 19: Ensino e aprendizagem não se complementam.....	33
Gráfico 20: O professor deve ser um auxiliar do aluno.....	34
Gráfico 21: O professor deve intervir o menos possível na aprendizagem do aluno.....	34
Gráfico 22: O aluno é possuidor de uma história já percorrida.....	35
Gráfico 23: O professor deve relacionar o meio ambiente e a bagagem hereditária.....	35
Gráfico 24: O professor deve ser capaz de perceber o que o aluno já aprendeu, para, posteriormente, ensinar.	36
Gráfico 25: Um bom professor privilegia a comunicação.	36
Gráfico 26: Um bom professor privilegia a participação.	37
Gráfico 27: Um bom professor privilegia a interação.	37
Gráfico 28: Um bom professor privilegia o trabalho em conjunto.	38
Gráfico 29: Uma relação pedagógica de excelência pressupõe que o professor conheça bem as necessidades de cada aluno.	38

Gráfico 30: Uma boa relação pedagógica pressupõe que o professor adapte a sua conduta aos objetivos que pretende atingir.	39
Gráfico 31: Uma boa relação pedagógica pressupõe que o professor utilize o conhecimento que tem de cada teoria e os aplique às características dos alunos.....	39
Gráfico 32: Um bom professor sabe gerir o ambiente da sala de aula.	40
Gráfico 33: Um bom professor estabelece estratégias para se aproximar dos alunos.....	40
Gráfico 34: Um bom professor acredita que o mais importante não é os alunos apreenderem o conteúdo, mas aplicá-lo corretamente.....	41
Gráfico 35: Um bom professor é capaz de ensinar, de forma aprazível.	41
Gráfico 36: O professor deve treinar o aluno para ser autónomo e reflexivo.	42
Gráfico 37: O professor deve ser proativo.	42
Gráfico 38: O professor deve assumir a responsabilidade perante o fracasso dos alunos.....	43
Gráfico 39: O bom professor acredita no êxito dos alunos.....	43
Gráfico 40: O bom professor deve motivar os alunos a serem cada vez melhores.....	44
Gráfico 41: O bom professor deve saber trabalhar em equipa.	44
Gráfico 42: O bom professor deve explicitar ao aluno, o que este já saber, e o que falta saber para atingir determinado objetivo.....	45
Gráfico 43: O bom professor deve avaliar todos os dias as aprendizagens dos alunos.	45
Gráfico 44: O bom professor deve promover lógicas regulares de autoavaliação.....	46
Gráfico 45: O bom professor deve investir num processo de ensino igual para todos.....	46
Gráfico 46: O bom professor deve investir numa pedagogia diversificada e diferenciada, tendo em conta as diferentes formas de aprender.	47
Gráfico 47: Comparação entre Gráfico 38 e Gráfico 45.....	48

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Inquérito por questionário
Anexo II: Grelha de observação
Anexo III: Grelha de observação da primeira aula
Anexo IV: Grelha de observação da segunda aula
Anexo V: Questões do grupo de discussão
Anexo VI: Transcrição do grupo de discussão 1
Anexo VII: Transcrição do grupo de discussão 2
Anexo VIII: Entrevista à professora cooperante
Anexo XIX: Opinião de alunos

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Agrupamento de Escolas

ASE – Ação Social Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

“Ensinar não é transferir conhecimento.”

(Freire, 1996, p. 21)

O presente relatório de investigação surge no âmbito do curso de mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

A realização do mesmo incide num processo investigativo que culmina com respostas à temática abordada, “O que é ser um bom professor?”, orientado pela Professora Doutora Daniela Gonçalves.

O objetivo primordial desta investigação, assenta na descrição e reflexão de uma intervenção educativa, inserida na prática de ensino supervisionada em contexto de 1.º CEB.

Com o desenvolvimento desta investigação pretende-se conhecer e compreender práticas docentes, levadas a cabo, em contexto do 1.º CEB e analisar os impactos destas práticas nos alunos, de forma a apurar, as características de uma relação pedagógica que se pretende que seja de excelência e benéfica para ambas as partes envolvidas no processo educativo.

Ambicionamos conhecer práticas correntes dos professores, assim como comparar os diversos métodos.

Formalmente, este estudo encontra-se dividido em três partes. Na parte I, de natureza teórica e descritiva, apresentamos o enquadramento teórico, onde serão abordadas as perspetivas de alguns teóricos sobre a relação pedagógica. Estas perspetivas constituem um guia para a execução de toda a investigação.

A parte II é composta pelo enquadramento metodológico, onde será delineado e explicitado o método condutor deste estudo e sustenta ainda as técnicas utilizadas no decorrer de toda a investigação. Serão ainda, apresentados os métodos de recolha de dados da investigação que permitiram levar a cabo este estudo. A parte III, apresenta os resultados dos instrumentos analisados, assim como, uma detalhada análise de cada um deles. Finalmente, a parte IV incide nas considerações finais, onde se encontram refletidas as experiências vivenciadas ao longo do estágio profissionalizante, assim como as aprendizagens e competências adquiridas e desenvolvidas.

Em todo o estudo estará patente uma reflexão crítica acerca das características de um bom professor que deve motivar os alunos “teaching and giving them the foundations necessary to build a world where they and future generations can flourish” (Low & Ang, 2011, p. 1123), assim como dos resultados obtidos através dos diversos instrumentos utilizados. Parafraseando Paulo

Freire (1996, p. 18), inerente à prática educativa na “formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática”.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Relação Pedagógica: essencial para a aprendizagem

“O professor é incontestavelmente um modelo de conduta e de civismo para os seus alunos. Todos nós guardamos referências de educadores que nos marcaram para toda a vida pelos seus valores de cidadania e testemunho de probidade moral e intelectual.”

(Cardoso, 2013, p. 25)

Há muitos anos que a relação pedagógica tem vindo a ser discutida. Teóricos vão escrevendo sobre o assunto e educadores/professores permanecem indecisos, principalmente perante dois modelos pedagógicos que serão abordados no presente estudo.

Ser bom professor não encaixa nos limites da linearidade, prevê um empenho e uma reflexão constantes que deveriam ser um objetivo comum a todo o profissional docente.

Alguns profissionais não buscam esta primazia, que deveria ser caracterizadora de toda a classe docente e continuam a explorar, nas suas aulas, linhas tradicionais, não conseguindo desta forma cativar o aluno... “se o aluno não tem sede de conhecimento, se não tem qualquer desejo pelo trabalho que se lhe apresenta, será na mesma, trabalho perdido ‘empurrar-lhes’ pelos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. É como se estivesse a falar com um surdo” (Freinet, 1973, p. 28). Importa, assim, conhecer o grupo e aproximar-se aos seus interesses.

Opostamente, aos professores tradicionais, mergulhados em métodos pouco estimulantes, surgem profissionais numa busca incessante de novos métodos que lhes permitam esta aproximação de modo a, não só, melhorar esta relação, mas também a serem brindados com realização profissional e a doce sensação de missão cumprida.

Ser professor não se confina ao seu comportamento na sala de aula. Não é apenas o ato de ensinar alunos; envolve uma aprendizagem mútua, uma relação de cumplicidade e complementaridade, na qual os alunos sentem que têm uma voz ativa neste processo educativo e confiam na figura do docente para desenvolver os seus conhecimentos.

O professor deve ser dotado de uma extraordinária capacidade reflexiva, de modo a que lhe seja possível, conhecer claramente, cada aluno e de que forma o guiar, em situações, nas quais, esta intervenção se mostre necessária. Desta forma, “podemos inferir a validade da reflexão enquanto processo de desenvolvimento profissional associado ao processo de desenvolvimento humano e de apoio à formação com um carácter sistemático e sistémico” (Gonçalves, 2015, p. 42).

Cabe ao professor “descobrir a falta de conhecimentos dos alunos, de lhes fazer tomar consciência dos objectivos que essas faltas sugerem, dos meios que dispõem para os atingir” (Not, 1998, p. 24).

Desta forma, “os professores, são assim, uma classe essencial” (Cardoso, 2013, p. 40) na qual, os alunos confiam e depositam confiança. Indubitavelmente, devemos falar em confiança como uma das primeiras chaves para o sucesso educativo.

O aluno necessita de ter uma figura de referência e motivação para, desta forma, aprender. Seguindo esta linha de pensamento, devemos considerar a educação como imperiosa; como uma aprendizagem para a vida, por conseguinte, “a Educação é o único modo de promover o desenvolvimento gradual de todos os seres humanos” (Gonçalves, 2007, p. 269).

1.1. Formação Inicial de Professores

Consideramos pertinente a citação e a transcrição para o presente trabalho, do que podemos entender por formação inicial de professores, de acordo com os artigos que integram a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), por se tratar de matéria fundamental que justifica e contextualiza esta abordagem.

O art.º 34º da lei nº 49/2005 de 30 de agosto (LBSE) regula a formação inicial de educadores de infância e professores de 1º Ciclo, assim como os professores do ensino secundário:

1. Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.
2. O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente.
3. A formação dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário.
4. O Governo define, por decreto-lei, os requisitos a que as escolas superiores de educação devem satisfazer para poderem ministrar cursos de formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico, nomeadamente no que se refere a recursos humanos e materiais, de forma que seja garantido o nível científico da formação adquirida.
5. A formação dos professores do ensino secundário realiza-se em estabelecimentos de ensino universitário.
6. A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.
7. A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação científica na área de docência respectiva complementados por formação pedagógica adequada.

Pela natureza da investigação realizada no âmbito do trabalho apresentado, a nossa atenção é, sobretudo, direcionada para a formação dos professores do 1.º CEB.

Considerando a formação inicial de professores como um importante período na socialização dos sujeitos, (Gonçalves, 2015) destaca aspetos importantes na construção da profissionalização docente:

“ a) a organização curricular de um plano de estudos/curso deve ter como referencial o desenvolvimento profissional dos futuros professores, associado à promoção de uma atitude crítica e reflexiva em relação ao seu contexto de trabalho; b) em termos organizativos, as condições para a realização da prática pedagógica e/ou estágio são vantajosas, exigindo uma consolidação das relações entre as instituições de formação e as escolas, a qualificação da formação dos orientadores da escola, para além da sua estabilidade” (Gonçalves, 2015, p.305).

Nota-se ainda uma acrescida preocupação em formar professores que compreendam a importância do ensino:

“num quadro de relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam, uma dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade; uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento construtivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão, em cooperação com outros profissionais; uma dimensão de investigação e de agente de inovação pedagógica, tendo em conta o papel reflexivo e criador no processo educativo que os educadores/professores são chamados a exercer de forma colaborativa” (Gonçalves, 2015, p. 310 - 311).

2. A pedagogia ao serviço da Relação Pedagógica

“A educação faz-se no encontro com o outro e, por conseguinte, a educação emerge na relação e no diálogo.”

(Gonçalves, 2007, p. 73)

“O educar, ocorre, portanto, todo o tempo, e de maneira recíproca.”

(Maturana, 2002, p. 29)

Concebendo a relação pedagógica como uma concretização da relação educativa, Amado defende que a mesma se estabelece sempre que existe:

“uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita” (Amado, 2005, p. 11).

A relação pedagógica consiste no contacto interpessoal, que decorre num determinado espaço e tempo, o dito processo de ensino-aprendizagem. Este processo e a qualidade do mesmo, está dependente de variados fatores, nos quais, professor e aluno são peças determinantes.

De acordo com o anteriormente descrito, Perrenoud (2000) enfatiza a necessidade de “adotar e induzir uma relação pedagógica positiva e assim espaço para a história e o projeto pessoal do aluno” (Perrenoud citado por Palmeirão, 2007, p. 39).

Etimologicamente, educação provém de duas palavras latinas, *educare* e *educere* que assumem dois significados. *Educare* remete-nos para um significado interior, de nutrir, alimentar, antagonicamente, enquanto que *educere* remete-nos para “extrair de”, extrair as potencialidades do indivíduo.

Devido à polissemia da palavra educação, não existe nenhuma definição correta nem nenhuma definição irrefutável. Ao lidar com questões educacionais, devemos perceber e aceitar que teremos de lidar com variados autores defensores de várias perspetivas. De acordo com a teoria de Freinet, ainda na década de 70, “não pode existir uma teoria pedagógica (...) que esteja isenta de um conceito do homem e do mundo” (Freinet, 1974, p. 7).

Habitualmente, a iniciativa do processo ensino-aprendizagem tem origem no professor, transmitindo um impulso para que o aluno aprenda “com a condição de encontrar naquele a quem se dirige, uma necessidade (...) uma expectativa de natureza subjetiva” (Postic, 2008, p. 25).

O processo, e conseqüentemente o sucesso educativo, só se realizam quando alguma motivação se apodera dos envolvidos nesta relação, sendo assim, uma relação que se supõe bidirecional. Por outro lado, este processo estagna ou é abalado quando a intervenção do educador “é um acto de força, quer porque a situação não é desejada pela criança ou pelo adolescente quer porque estes últimos resistem através de uma atitude activa ou passiva” (Postic, 2008, p. 26).

Desta forma, é evidente que uma relação pedagógica saudável e vencedora, pressupõe custos e esforços por parte do educador. Postic (2007) diz-nos que o professor se deve colocar no papel do aluno, fazer um esforço e realçar o otimismo, “o acto educativo pede da parte do educador optimismo nos recursos da criança e uma inteira confiança nas suas possibilidades de desenvolvimento” (Postic, 2007, p. 115).

Um dos pressupostos para que esta relação seja saudável, prende-se ainda, com o facto de o educador ser capaz de compreender o aluno; procurar nem que seja, de forma constante e sistemática, o potencial na criança, de modo a exercer motivação em vez de se demitir das suas funções e desistir do aluno, “O professor deve descobrir a força que se poderá desenvolver nela,

são os únicos procedimentos que provam que se tem fé nela e na educação e que se respeite a sua liberdade” (Postic, 2007, p. 115).

Urge a necessidade de falarmos na utilidade da educação. Para que um aluno se mantenha, a longo prazo, atento e motivado é necessário que reconheça a utilidade daquilo que aprende, pelo que tudo o que é ensinado deve estar contextualizado e organizado. “Ensinar e aprender pressupõe custos, esforços, sacrifícios de toda a natureza. É necessário que aquilo que se ensina valha a pena” (Forquin citado por Postic, 2008, p. 26), para desta forma ser reconhecido como socialmente útil e possa fazer sentido para quem aprende.

2.1. Tipos de Pedagogia

“De facto, o que é mais evidente do que a necessidade de formar um ser, quando ele é inacabado e de lhe transmitir o que se conhece e o que ele próprio não conhece?”

(Not, 1998, p. 15)

Com base no conhecimento que o professor tem do ser humano, e na modalidade pedagógica que o mesmo preconiza, podem ser definidas variadas pedagogias educacionais, umas de índole diretivo, e outras, de índole não diretivo. Das teorias, a seguir apresentadas, o determinante não vai ser a vinculação a uma teoria em particular, mas sim, o aproveitamento do que cada uma pode fornecer de útil ao aluno. Cabendo ao professor esta responsabilidade e percepção das potencialidades de cada uma das pedagogias.

O teórico Fernando Becker (2012) assume que existem três formas de caracterizar a relação pedagógica: a pedagogia diretiva, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional.

Becker (2012) afirma que a pedagogia diretiva é baseada no ensino tradicional. As mesas estão dispostas em fila e afastadas, para que desta forma, o olhar dos alunos se centre no professor, e ainda promover o silêncio motivado pelo distanciamento entre cada mesa. Trata-se, portanto, de uma pedagogia baseada numa relação em que o aluno é um sujeito passivo.

Podemos considerar que nesta sala, o professor fala e o aluno ouve; o professor dita e o aluno copia; o professor tem o poder de decidir o que é melhor para o aluno e este executa o que o professor diz, desta forma “o projecto de transmissão da experiência ancestral aos jovens implica de modo incontestável que as situações educativas se centrem no agente desta transmissão” (Not, 1998, p. 15).

Mas, se o sujeito é o elemento conhecedor, o objeto vai ser tudo aquilo que o sujeito não é, logo assemelha-se a um não sujeito. Considera o aluno como uma tábua rasa, não apenas quando nasceu, mas relativamente a cada novo conteúdo que é apresentado, seja português, matemática ou estudo do meio, ou seja, o aluno não tem direito a usufruir de qualquer conhecimento prévio das matérias.

Para este professor, apenas ele tem conhecimento e é capaz de o transmitir, o aluno é aquele que se limita a aprender o que este transmite. Ouve, escreve, lê e repete tantas vezes quanto necessárias forem.

Esta pedagogia é sustentada pela epistemologia empirista e representa uma reprodução do autoritarismo; da coação; da subserviência; do silêncio; da desvalorização e de tudo quanto é criatividade; crítica e curiosidade (Becker, 2012).

Não há dinamismo nem surpresa nesta sala, valorizam-se velhas perguntas e velhas respostas. O produto pedagógico deste modelo reflete alguém sem consciência crítica.

Importante referir que nesta relação não há lugar para o professor aprender nem para o aluno ensinar. Ensino e aprendizagem não se complementam. “O professor age assim porque acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno (...) acredita, também, que se transmite o conhecimento como estrutura ou capacidade” (Becker, 2012, p. 14).

Ainda sobre esta perspectiva, Not defende que a “aula magistral provoca uma perda de tempo por falta de eficácia” (Not, 1998, p. 18), uma vez que estão postos de lado todos os conceitos de iniciativa do aluno; pensamento reflexivo e crítico; a imitação diminui os comportamentos de imaginação, invenção e descoberta.

Uma outra perspectiva é a pedagogia não-diretiva. Esta perspectiva “está mais nas concepções pedagógicas, psicológicas e epistemológicas do que na prática de sala de aula” (Becker, 2012, p.16).

Neste modelo, o professor é um auxiliar do aluno. O aluno já traz o conhecimento que é necessário, e o professor deve intervir, o menos possível. Qualquer iniciativa, por parte do aluno, deve ser considerada instrutiva.

É o regime do *laissez-faire*: *deixa fazer*. O professor deste modelo, acredita que o aluno, aprende por si mesmo. Este pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando conhecimentos já existentes.

Assim, o professor renuncia ao que deveria ser a característica fundamental da ação docente, a intervenção no processo de aprendizagem do aluno. “O professor não diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo (...) ele pode no máximo auxiliar a aprendizagem do aluno” (Becker, 2012, p. 18).

A epistemologia que sustenta este modelo pedagógico é a teoria apriorista. Apriorismo deriva de *a priori*, que significa, o que é colocado antes como condição do que vem depois. Neste modelo, o que vem antes, é a bagagem hereditária. Acredita-se que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na herança genética. Com ações espontâneas, o ser humano desenvolve ossos, músculos, nervos e assim, sucessivamente.

O polo de ensino é completamente desvalorizado e ensino e aprendizagem não conseguem, interagir. O professor é demitido das suas funções e o aluno elevado a um estatuto, que o mesmo, naturalmente não pertence (Becker, 2012).

Na última perspectiva, a pedagoga relacional, o professor leva para a sala de aula, algum material, que saiba que é significativo para o aluno, e incita-o a explorá-lo. O aluno deve representar este conhecimento que acabou de explorar, e, a partir daqui, elabora-se a direção e a problemática do conteúdo.

O professor “compreende que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, só construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a própria ação, apropriar-se dela e dos seus mecanismos íntimos” (Becker, 2012, p. 21). O docente tem percepção das duas condições para que o conhecimento seja construído: que o aluno aja sobre o material que o professor pense ser significativo para o aluno (assimilação), e que o aluno responda às perturbações provocadas pela assimilação deste material.

O docente não acredita nem defende na educação tradicional, deixa de fora a hipótese do ser humano ser uma tábua rasa. Aprendizagem, é por excelência, construção: ação e tomada de consciência da coordenação das ações. Professor e aluno determinam-se mutuamente.

O professor vê o aluno como possuidor de uma história já percorrida. Piaget, mentor de uma epistemologia relacional, defende que não se pode sobrevalorizar nem a bagagem hereditária, nem a importância do meio social. Não se deve tornar um destes polos exclusivos, “deve-se pô-los em relação, dialetizá-los. Faz-se isso encarando o desenvolvimento cognitivo como função de dois processos entre si complementares: a assimilação e a acomodação” (Becker, 2012, p. 23).

Assim, rejeita-se a crença de que a bagagem hereditária, já traz todos os instrumentos, e que, seria apenas necessária a maturação e rejeita também que a pressão do meio social determinaria mecanicamente, as estruturas do conhecimento.

Para Piaget (1936) o conhecimento inicia-se quando o bebê nasce e constrói-se em conjunto com o meio físico e social em que se insere.

O processo constitutivo não tem um início e um fim marcado ou delimitado. O professor acredita que o aluno é capaz de aprender sempre, sob duas condições prévias: a estrutura e o conteúdo.

O professor para ensinar, precisa, de saber e aprender o que o aluno já aprendeu até ao momento, assim o aluno passa também a ensinar, e o professor a aprender.

Podemos assumir que o modelo relacional será o mais indicado uma vez que privilegia, a interação; a comunicação; a participação e ainda o trabalho em conjunto. Ambas as partes se sentem envolvidas e privilegiadas e, por conseguinte, ambos se sentem motivados.

Epistemologia		Pedagogia	
Teoria	Modelo	Modelo	Teoria
Empirismo	S ← O	S ← O	Diretivismo
Apriorismo	S → O	S → O	Não-Diretivismo
Construtivismo	S ↔ O	S ↔ O	Pedagogia Relacional

Figura 1: Quadro de comparação dos modelos pedagógicos e epistemológicos

3. Relação Pedagógica promotora do sucesso educativo

A relação pedagógica é indispensável e crucial no processo educativo, pelo que convém que esta, seja aproximada o mais possível da excelência. Contudo, uma vez mais, não existe uma definição ou uma fórmula mágica para definir uma relação pedagógica de excelência. Existem perspetivas que se aproximam do objetivo da primazia desta relação.

Merece destaque, referir que uma relação pedagógica de excelência exige que o professor conheça bem as necessidades dos alunos e que adapte a sua conduta, e a sala de aula aos objetivos que pretende atingir. Deste modo, como referenciado acima, verificámos, que o primordial não é o facto de o professor se vincular a uma teoria que seja defendida como de excelência, mas, o uso dos conhecimentos que usufrui das mesmas e a sua aplicação em função das características dos seus alunos.

Este exercício de reflexão crítica constante, é fundamental para o desenrolar de uma boa relação pedagógica. Roldão (2008, p. 172) refere que a “dialética do ensino transmissivo versus o ensino activo faz parte de uma história relevante, mas passada” corroborando a teoria de que o pensamento transmissivo está afastado da função docente.

O teórico Louis Not (2012) fala-nos de uma teoria que se assemelha à pedagogia relacional da teoria de Fernando Becker (1998), a educação na segunda pessoa.

Neste tipo de formação, o aluno é convidado a construir o seu saber, mas recorrendo sempre ao professor para que este o auxilie. Tudo o que o professor transmite constitui “um objecto de tratamento de informação existente entre eles, e as formas que eles veiculam incitam as estruturas mentais dos alunos a familiarizarem-se com elas para as compreender, reconstruindo-as” (Not, 1998, p. 22).

Uma formação na segunda pessoa estabelece cada interveniente como sujeito e reconhece a ambos (professor e aluno) capacidade de tomar iniciativas, muito provavelmente diferentes um do outro.

O aluno é considerado um *Eu* que empreende atividades que lhe possam dar a conhecer o que é do seu interesse ou propostos pelo plano de estudo. O aluno pode e deve pedir auxílio ao professor para uma orientação favorável. O professor é um *Eu* que sugere atividades pelo plano de estudos ou pelas estruturas do saber, mas apenas intervém em resposta às necessidades dos alunos.

O ponto fulcral desta formação na segunda pessoa, assenta na partilha de iniciativas. O professor sabe onde quer ir e sabe o caminho, mas o aluno deve tomar parte das iniciativas e decisões neste processo de descoberta.

De acordo com Machado (1999), a crise do modelo baseada na pedagogia coletiva e na perspectiva de ensinar o mesmo a todos, tornou-se desajustado à realidade e às necessidades atuais sentidas nas escolas. Ainda segundo o mesmo autor, a solução não está em arranjar um modelo alternativo, mas em abandonar a ideia de modelo e aceitar “a diversidade de soluções, a pluralidade de iniciativas e a variedade das formas, de acordo com as características específicas de cada situação” (Machado, 1999, p. 132). Deste modo, depreende-se que a promoção do sucesso educativo se relaciona também com a flexibilidade dos professores em lidarem com as situações e a forma como gerem a sala de aula, atendendo sempre às necessidades dos alunos em questão.

3.1. Professor de excelência

“Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar.”

(Esopo, 620-560 a. C)

Um professor de excelência tem obrigatoriamente de estar dotado de variadas características, entre elas, saber gerir o ambiente da sala de aula; estabelecer estratégias sobre a melhor forma de se aproximar dos alunos; deve saber investigar e conseqüentemente a melhor forma de fazer chegar a informação aos alunos (Cardoso, 2013).

Um bom professor deve ter presente que o objetivo maior do ensino não se prende com o facto de os alunos apreenderem o conteúdo, mas antes que sejam capazes de aplicar, de forma correta, o que aprenderam. Um bom professor “é aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências” (Cardoso, 2013, p. 57).

O bom professor deve ser capaz de juntar e utilizar variadas competências que deve desenvolver ao longo da sua carreira: as capacidades técnicas, denominadas por *hard skills*, nomeadamente o domínio das matérias e capacidades pedagógicas; as *soft skills*, que representam a capacidade de persuasão; de trabalhar em equipa; de motivar e de ser capaz de entender a comunidade onde está inserido, e ainda, a capacidade de avaliar o futuro (Cardoso, 2013, p. 40).

Neste seguimento, as *meta-skills* acontecem quando o docente é capaz de reunir e utilizar as duas capacidades anteriormente referidas (Cardoso, 2013, p. 40).

Mas mais importante do que ter estas capacidades, é o professor ser capaz de as ensinar e de as transmitir aos seus alunos, de forma aprazível. Ser professor “não se cinge apenas e só a ensinar a matéria curricular, mas também à compreensão, por parte do aluno, dos desafios postos globalmente à sociedade” (Cardoso, 2013, p. 40).

Resumidamente, o professor deve treinar e preparar o aluno para o futuro, dando-lhe a capacidade de ser autónomo e reflexivo, tendo em perspectiva que se pretendem construir cidadãos ativos, capazes de exercer a cidadania.

3.2. Características do professor de excelência

“Um professor de excelência prepara as suas aulas com base em objectivos concretos e dá disso conhecimento aos alunos.”

(Cardoso, 2013, p. 178)

Um professor de excelência, como referido, deve ser dotado de uma panóplia de características que façam deste, um profissional merecedor desta conotação.

O professor deve ter visão. Um professor com visão é aquele que acredita no ensino como uma forma de progresso da humanidade. Este professor tem a noção de que é o professor que torna todas as outras profissões possíveis “(...) a dimensão social terá de estar sempre presente no seu pensamento” (Cardoso, 2013, p. 60).

Este professor deve ter a capacidade de influenciar positivamente o aluno, declarando sempre, que através da educação, más realidades podem e devem ser alteradas. O mote deve estar no desenvolvimento de expectativas positivas.

Ainda, um bom professor, tem de ter, obviamente valores que sejam passíveis e aprazíveis de transmitir aos seus alunos como: honestidade; isenção; altruísmo e solidariedade, entre outros. “Um bom professor é, decerto, uma boa pessoa. Justa, honesta, amante do saber e da verdade (...)” (Campos citado por Cardoso, 2013, p. 61).

Como já referido, dotar o aluno de pensamento reflexivo e espírito crítico é um passo crucial para que um dia, este exerça a cidadania. No entanto e aliás, muito visível na sociedade atual, as pessoas usualmente criticam e sabem de tudo, caindo muitas vezes, no ridículo de comentar e criticar aquilo que realmente não conhecem ou simplesmente não estão aptos para o fazer, devido à falta de conhecimento.

É tarefa do professor “elucidar os alunos que a crítica pode e deve ser feita, mas apenas quando conhecemos com rigor, o objecto da crítica” (Cardoso, 2013, p. 62), valorizando-se a capacidade crítica do docente.

Sabemos que no mundo atual, essencialmente, devido à forte incrementação dos *media*, há várias perspetivas para se ver a mesma realidade, sendo função do docente preparar o aluno para esta subjetividade de pensamentos e para que este consiga de forma autónoma e de acordo com a liberdade de escolha, tomar a sua posição. Falamos do professor que procura a verdade, que considera que “educar para as escolhas não é nem impor uma em concreto, nem fingir que todas valem o mesmo – educar para as escolhas é escolher e dialogar com que escolhe” (Pureza citado por Cardoso, 2013, p. 63).

Devemos ainda falar em proatividade. O professor proativo é aquele docente que confrontando com os problemas diários e reais, procura antecipá-los e resolvê-los. É um professor que se recusa a arranjar desculpas e afirma-se no estabelecimento de planos e objetivos e “sobretudo tem uma visão daquilo que é o seu papel na sociedade” (Cardoso, 2013, p. 64).

O professor deve procurar, ao longo da sua carreira reforçar as suas competências em variados domínios “para que possa melhor captar o mundo e transmiti-lo a sucessivas gerações de alunos” (Cardoso, 2013, p. 65). O professor em constante atualização é apaixonado pelo que faz e sabe que só com muito trabalho, empenho e dedicação pode ambicionar ser um bom professor que faça a diferença entre os alunos. É sobretudo, perseverante.

Falemos de responsabilidade. Um professor responsável é aquele professor, talvez muito raro na atualidade que, perante o fracasso do desempenho escolar dos alunos, deve assumir a sua responsabilidade e questionar-se sobre os seus métodos. Mais ainda, este professor “irá pensar, de imediato, nas estratégias de recuperação dos alunos que tiveram resultados aquém do esperado” (Cardoso, 2013, p. 66).

É dinâmico, e é um professor que antes de culpar alguém, busca as culpas na própria conduta, e se sente automaticamente estimulado a fazer melhor, a ultrapassar esta adversidade.

Para o professor responsável, “os maus resultados dos alunos não são apenas um problema dos próprios, mas dele também e com os quais, ele não se conforma de modo nenhum” (Cardoso, 2013, p. 67).

Ter boas expectativas, assim como ser motivador, é crucial para uma boa relação e, conseqüente performance. Um professor positivo, com boas expectativas acredita no êxito dos alunos, e, por conseguinte, está disposto a trabalhar por este mesmo objetivo.

As expectativas menos boas que influenciam *a priori* muitos professores, e que normalmente se relacionam com origens sociais; origens étnicas; religiosas; comentários de professores anteriores; entre outras, devem ser evitadas e excluídas deste processo. Um bom professor deve desprender-se deste tipo de imagens estereotipadas e acreditar nos seus alunos. (Cardoso, 2013). O professor de “excelência acredita em si e nas próprias capacidades e, também, que os alunos, querem aprender e têm capacidade para isso” (Cardoso, 2013, p. 69).

Um professor deve ter a responsabilidade de motivar os seus alunos a serem cada vez melhores, deve mostrar-lhes que eles são capazes. “Perante alunos mais desmotivados procurará cativá-los ao máximo para o estudo, através de estratégias mais atractivas” (Cardoso, 2013, p. 69).

Manter alunos motivados implica que sejam estabelecidos objetivos e que lhes seja dado *feedback* do seu desenvolvimento, para que estes saibam o ponto da sua situação e consigam, autonomamente melhorar.

É imperativo que o professor seja um bom comunicador. Tanto no conteúdo, como na forma que o faz. Um bom professor é aquele que é capaz de “ao estar a dar a aula, estar, em simultâneo, a ouvir-se e ter a sensação de estar, ou não, a explicar bem” (Duque citado por Cardoso, 2013, p. 73).

O professor deve ser flexível o suficiente para redefinir objetivos, quando necessário e adaptar o seu discurso (Cardoso, 2013).

O professor deve ainda ser dono de uma sensibilidade e preocupação, suficientes para perceber se a mensagem está a ser entendida pelos alunos e possível alteração da forma de agir (Cardoso, 2013). Um bom professor “deve também ter a sensibilidade para criar cumplicidades com a turma. Lançar desafios que estimulem a turma (...)” (Cardoso, 2013, p. 74).

Ser planeador, implica um professor que procura antever os problemas e tem a capacidade para os enfrentar. “Não vive do improviso, tudo é pensado racionalmente” (Cardoso, 2013, p. 75). O professor deve ser dinâmico, crítico e flexível (Cardoso, 2013).

Um bom professor sabe que não pode fazer tudo sozinho. Cooperar com os outros e com os pares para chegarem a um objetivo comum, nomeadamente, a aprendizagem dos alunos.

Cardoso (2013) defende que esta cooperação deverá ser feita tanto com colegas, como com órgãos de gestão da escola e encarregados de educação. Existe a consciência de que só através da cooperação pode existir progressão.

Para terminar estas características, podemos assumir que os professores não podem nem devem esquecer, nunca, que são figuras de referência para os alunos, nomeadamente nos alunos mais novos, que necessitam constantemente de modelos a seguir, assim um “bom professor deve ser também um orientador do aluno para os desafios da vida. Deve dar-lhes os melhores conselhos e alertas sobre aquilo que espera” (Grilo citado por Cardoso, 2013, p. 77).

Moreira (2013) defende que ser bom professor implica saber investigar; ensinar (transmitir o conhecimento) e mais importante, saber coordenar ambas na atividade de grupo, afinal, saber trabalhar em equipa e cooperar é fundamental.

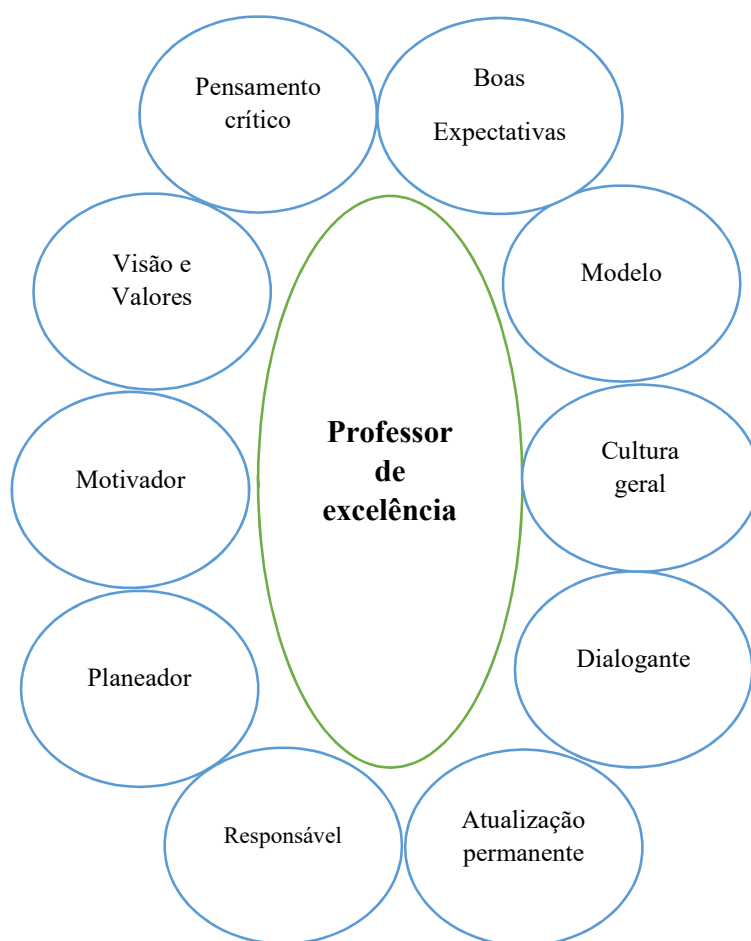


Figura 2: Características de um professor de excelência

3.3. Desenvolvimento profissional docente

“Ser professor é uma profissão única, insubstituível. É ela que torna as outras profissões possíveis (...) é uma carreira cheia de desafios, que se vão sucedendo a cada dia, na medida em que a própria sociedade está em constante mutação.”

(Cardoso, 2013, p. 37)

Gonçalves (2015) assume que os dilemas quotidianos na vida do professor podem constituir não só, um desafio para os que refletem acerca deles numa tentativa de superação (as tais buscas incessantes acima referidas), mas também um patamar que catapulta o docente para o seu desenvolvimento profissional “culminando assim, num processo de mudanças quanto às crenças docentes, e sobre decisões e ações tomadas, bem como aos próprios saberes e conhecimentos que podem ser (re)construídos e (re)significados durante este processo” (Gonçalves, 2015, p. 48).

Ao longo do relatório, temos vindo a salientar a necessidade de o professor refletir constantemente acerca da sua prática. Gonçalves (2015) alerta para o facto de ser ainda necessário que o professor alicerce a esta reflexão, a capacidade para a contextualizar no meio em que se insere. Afigura-se como importante que o professor se “aproprie de maneira teórica e crítica das realidades em questão, não esquecendo os contextos históricos, políticos e sociais em que se configuram as práticas escolares” (Gonçalves, 2015, p. 49).

Seguindo esta ideia, “o ênfase é colocado na necessidade de uma reflexão sobre a prática, suscitando a apropriação de teorias, de forma a auxiliar, o professor a compreender o seu próprio pensamento e a ser crítico sobre a sua prática” (Gonçalves, 2015, p. 49).

Por conseguinte, devemos ter em conta que o professor se deve desenvolver e aprender continuamente. Deve ser formado por competências necessárias para o seu desempenho profissional, enfrentando os problemas que se lhes colocam, sendo capaz de se pôr em causa a si próprio, buscando possíveis erros e eventuais melhorias na sua prática educativa quotidiana.

Consideremos agora a avaliação: da mesma forma que o desenvolvimento profissional do docente tem pretensão de melhorar a aprendizagem dos alunos é pretendido que o mesmo seja avaliado em conformidade, “O desenvolvimento profissional de sucesso – já que é especificamente concebido de forma a melhorar também a aprendizagem do aluno – deve ser

avaliado de forma contínua, e fundamentalmente sobre a base do efeito que tem sobre o resultado dos alunos” (Elmore citado por Gonçalves, 2015, p. 49).

Direcionando-nos para os desafios mais emergentes na vida do professor, é imperativo sublinhar a diversidade de pessoas detentoras de múltiplas culturas, saberes e potencialidades. “Face a uma sociedade cada vez mais complexa e, tantas vezes, desagregada nas suas estruturas fundamentais, torna-se imperioso, da mesma maneira, construir os fundamentos de uma relação educativa que investe e pratica os seguintes princípios fundamentais” (Gonçalves, 2015, p. 49): a) relacionar a formação com a mudança da escola, b) promover aprendizagens (efetivas) relevantes através de experiências diversificadas e sistemáticas de planificação-ação-reflexão; c) trabalhar de forma integrada todas as dimensões do perfil profissional; d) criar um clima de comunicação e colaboração aberta e democrática entre todos os intervenientes no ato educativo; disponibilizar contextos construtivos de supervisão favorecendo a emergência de um projeto profissional e pessoal; f) apostar na inovação de modo a que o desenvolvimento docente individual e coletivo contribua, para a melhoria das competências profissionais (Gonçalves, 2015).

Desta forma, a aplicação destes princípios, tornam-se premissas relevantes para uma efetiva mudança na conduta do professor.

Em suma, a aprendizagem do docente assume um lugar de destaque na relação pedagógica, desejando-se que seja contínua, com o objetivo de alcançar um patamar profissional de qualidade. Concomitantemente, esta aprendizagem não se processa no vazio, mas integrada no ambiente organizacional do docente em questão.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1.1. Tipo de estudo

Em investigação educacional, são diversas as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas. Neste âmbito, e existindo a consciência de que a escolha da metodologia se deve fazer em prol da natureza do problema a estudar, considerou-se crucial seguir uma metodologia de investigação qualitativa e interpretativa, de forma a conhecer os fenómenos inerentes à problemática desta investigação.

Portanto, todo o percurso investigativo, indagou destaque a uma investigação de natureza maioritariamente qualitativa, sendo que a “fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1997, p. 48).

Utilizamos a expressão investigação qualitativa, como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, uma vez que “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Podemos ainda considerar que a investigação qualitativa foi privilegiada devido à necessidade de “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), em detrimento de uma investigação quantitativa em que é pretendido responder a questões prévias ou apenas testar hipóteses (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Tuckman (2000), este tipo de metodologia privilegia a situação natural como fonte de dados, sendo o investigador o instrumento chave da recolha dos mesmos.

Desta forma, podemos considerar ainda, que este estudo assenta numa natureza descritiva e interpretativa, dando destaque à interpretação de grelhas de observação e à análise de inquéritos por questionário.

Bogdan e Biklen (1994) defendem que os investigadores qualitativos, abordam o mundo de forma minuciosa, e foi neste seguimento que se tentou de forma completa; sistemática e factual, realizar uma confrontação entre as variadas perspetivas, de professores do 1.º CEB, acerca da relação pedagógica, e tudo aquilo que esta deve ser, para se aproximar da sua primazia.

1.2. Instrumentos de recolha de dados da investigação

Como já referido, são variados os métodos de recolha de dados que podem ser utilizados numa investigação, cabendo ao investigador, ser capaz, de seleccionar os que respondam melhor “aos objectivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise” (Quivy e Campenhoudt, 1993, p. 186).

Vários instrumentos foram utilizados, nomeadamente, o inquérito por questionário, a observação direta, as grelhas de observação, o grupo de discussão e o inquérito por entrevista.

1.2.1. O inquérito por questionário

O inquérito por questionário (cf. Anexo I: Inquérito por questionário), surgiu da necessidade de entender a perspectiva dos professores sobre a temática em estudo. Este inquérito consiste em “colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas, neste caso concreto às suas opiniões; à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais” (Quivy, 1998, p. 188).

O inquérito por questionário é “um procedimento técnico que várias ciências sociais (...) tendem a privilegiar na prática de investigação empírica” (Almeida & Pinto, 1982, p. 103). É muito importante na pesquisa científica, sobretudo nas ciências da educação. Almeida & Pinto (1982) consideram algumas vantagens da aplicação desta técnica de recolha de dados: a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, tornando a amostra significativa; garantir o anonimato das respostas; permitir que as pessoas respondam quando lhes for mais conveniente e ainda, o facto de não expor os questionados às influências do questionador.

É importante realçar que as questões foram elaboradas seguindo três princípios básicos: o princípio da clareza (as questões devem ser claras e concisas); o princípio da coerência (devem corresponder à intenção da pergunta) e o princípio da neutralidade (não devem induzir uma dada resposta) (Amaro et al, 2005).

Este inquérito foi formulado por fases (Almeida & Pinto, 1982): A primeira fase consistiu no “planeamento do inquérito”, onde foi delimitado o âmbito de problemas a estudar, e consequentemente o tipo de informação a obter.

Seguiu-se a “preparação do instrumento de recolha de dados”, fase em que foi realizada a redação do projeto do questionário, tentado compatibilizar os objetivos que pretendemos obter à forma como se administra o inquérito. Esta compatibilidade, foi testada através de um pré-teste.

A terceira etapa foi o “trabalho no terreno”, ou seja, a administração do inquérito. Neste caso específico, foi aplicado de forma a ser respondido autonomamente pelos inquiridos.

Seguiu-se a análise de resultados que inclui a codificação das respostas; o apuramento e tratamento da informação e a elaboração de conclusões fundamentais do inquérito.

Por fim, surge a apresentação de resultados, traduzida na redação deste relatório de investigação.

As questões formuladas, são de resposta fechada, ou seja, são aquelas respostas, nas quais, os inquiridos, apenas selecionam uma opção, a que mais concordam, entre as opções apresentadas. O questionário com respostas fechadas permite a comparação com outros instrumentos de recolha de dados, o que facilita o tratamento e a análise da informação.

Nesta linha de seguimento, Afonso (2005, p. 101) refere-nos que a aplicação de um inquérito por questionário possibilita “converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados”. Foi pretensão desta investigação, analisar informação relativa a vários professores, inseridos em diferentes contextos escolares.

Estes questionários, foram administrados de forma direta, uma vez que foram preenchidos diretamente pelos inquiridos (Quivy & Campenhoudt, 1993).

Foram colocadas uma série de questões, agrupadas por temas, acerca da opinião e/ou desempenho do professor na sua atividade docente, pretendendo analisar todas as hipóteses e opiniões acerca da temática em estudo.

1.2.2. A observação

Para a concretização deste estudo, foi necessária a recolha de dados de uma amostra e a sua consequente análise, corroborando a teoria de Quivy e Campenhoudt (1993, p. 183) que referem que a recolha de dados tem como objetivo “recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra”.

A observação “é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005, p. 91).

Esta observação, surgiu ainda, no seguimento da aplicação de grelhas de observação (cf. Anexo II - Grelha de observação) em contextos do 1.º CEB, com o objetivo de “registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente selecionados” (Veríssimo, 2000, p. 67), nomeadamente nos comportamentos relativos à *performance* pedagógica que se pretendiam estudar.

O processo de observação ocorre de forma natural e espontânea, à exceção destes momentos específicos, em que era imperativo, analisar comportamentos.

1.2.3. O grupo de discussão

A técnica do grupo focal consiste em envolver um determinado grupo, na discussão de um tema previamente estruturado e fixado. Caracteriza-se por ser uma técnica de investigação qualitativa, assente num debate estruturado (Anexo V), sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que o tema não ultrapassa os limites definidos. É uma técnica vantajosa, uma vez que permite recolher uma vasta e variada quantidade de informação num espaço de tempo, relativamente curto.

De acordo com Amado (2013, p. 25) os traços característicos desta técnica residem no facto de se centrar num tópico – o foco – particular e específico, e ainda, da interação que se gera no interior do grupo ser a principal fonte de produção de dados.

Podemos ainda acrescentar que a importância da realização deste *focus group*, e tal como como referem Fabra e Doménech (2001, p. 34), está no facto de ser um “médio privilegiado para acceder al estudio de los procesos cotidianos” que não pretende recolher um consenso do grupo, mas sim recolher o máximo de opiniões e pontos de vista para posterior tratamento de informação (Anexos VI e VII).

Deste modo, a utilização desta técnica, teve como primordial objetivo, conhecer as perspetivas dos alunos, acerca do que é ser um bom professor, tendo em conta que o aluno deve ter um papel ativo e crítico na relação pedagógica.

É suposto que ao partilharem experiências e pontos de vista, os participantes gerem novos conhecimentos e entendimentos (Finch & Lewis, 2003).

Na opinião de Ortega (2005, p. 24), além de nos dar a conhecer os aspetos internos da problemática em debate, e das subjetividades partilhadas, tal conversação é feita num ambiente onde reina a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica, que permitem integrar perspetivas individuais e coletivas.

1.2.4. A entrevista

Nesta investigação, optou-se pela realização de uma entrevista semiestruturada. Este instrumento de recolha de dados, além de evitar uma acumulação excessiva de informação, muitas vezes desnecessária e pouco pertinente, permite alguma liberdade de intervenção ao entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2003).

A entrevista semiestruturada “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas possíveis. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais, é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 193).

A aplicação deste tipo de entrevista permite um contacto próximo com os interlocutores de uma forma não diretiva, onde o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão colocadas à medida que a conversa se desenrola, permitindo assim uma maior adaptação ao que o entrevistado quer dizer (Pardal & Correia, 1995).

Assim, a entrevista semiestruturada permite ao entrevistado, a possibilidade de se expressar com uma certa liberdade. O guião definido, é adaptável à recetividade do próprio entrevistado, numa conversa, moderada pelo entrevistador.

Neste percurso investigativo, a entrevista foi dirigida exclusivamente ao professor titular de turma, onde foi realizado o estágio profissionalizante e, todo o estudo prático inerente a este relatório.

PARTE III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Do inquérito por questionário exploratório

1.1. Participantes

O inquérito por questionário foi respondido por quarenta e oito professores do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os 23 e os 58 anos, entre eles, professores dos setores público e privado. A média de idades situa-se nos 40 anos.

Dos quarenta e oito professores inquiridos, 87,5% são do sexo feminino, correspondente a quarenta e dois docentes e 12,5% do sexo masculino, correspondente a seis docentes.

1.2. Análise descritiva dos resultados

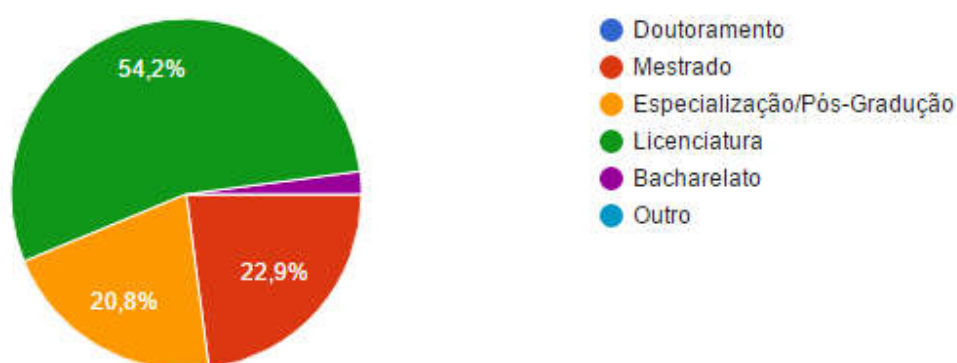


Gráfico 1: Habilitações académicas

Relativamente às habilitações académicas, vinte e seis docentes possuem licenciatura; onze docentes possuem mestrado; dez docentes possuem especialização/pós-graduação e apenas um possui bacharelato. Nenhum dos docentes inquiridos possui doutoramento.

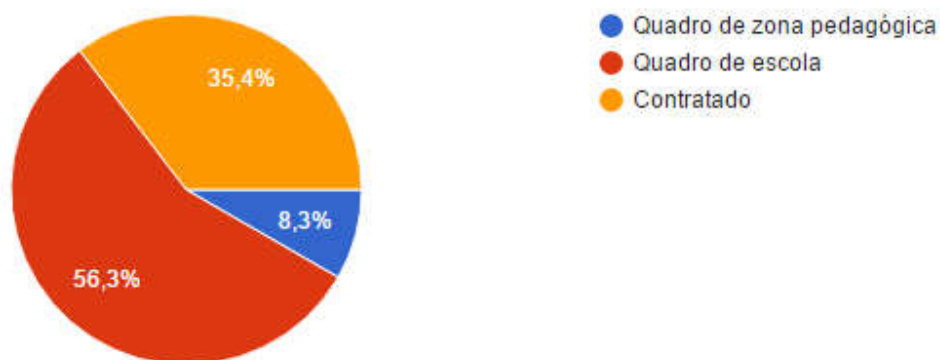


Gráfico 2: Categoria Profissional

No que concerne à categoria profissional, a maioria dos docentes, vinte e sete, pertencem ao quadro de escola, dezassete são contratados e quatro pertencem ao quadro de zona pedagógica.

1.2.1. Relação Pedagógica

Quando questionados, acerca da importância da relação pedagógica como um fator essencial para a aprendizagem, os docentes mostraram unanimidade na resposta e consideraram que a relação pedagógica é essencial para a aprendizagem.

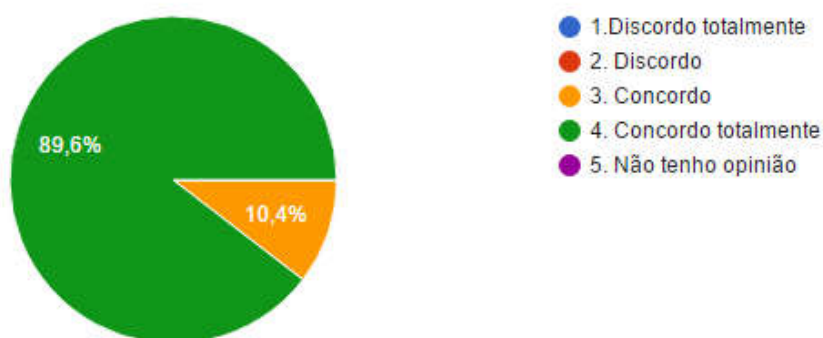


Gráfico 3: Ser bom professor implica uma aprendizagem mútua.

Constata-se que todos os docentes consideram que ser bom professor implica uma aprendizagem mútua. Os dados oscilam entre o concordo totalmente, 43 docentes e entre o concordo, 5 docentes.

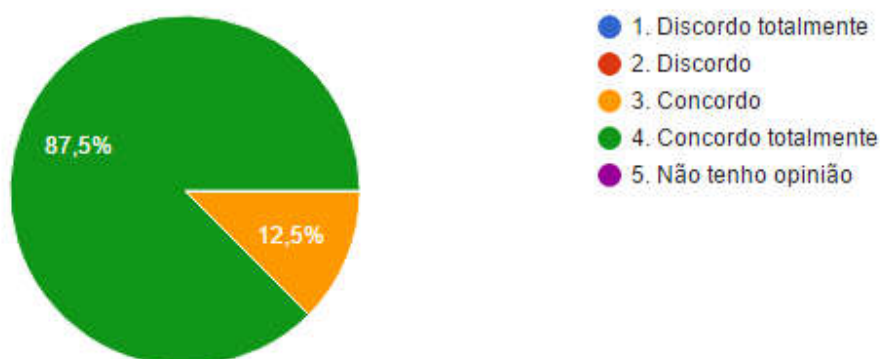


Gráfico 4: Ser bom professor implica ser um profissional reflexivo

Nesta linha de seguimento, 42 (87,5%) professores concordam totalmente que o professor deve ser um profissional reflexivo e 6 (12,5%) professores apenas concordam.

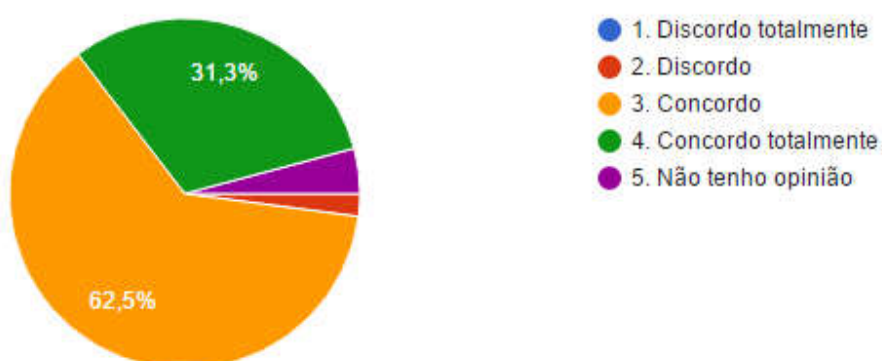


Gráfico 5: Um bom professor confia nos alunos

No que respeita ao facto de um bom professor confiar nos alunos, as opiniões foram mais díspares. Trinta docentes concordam que um bom professor deve confiar nos alunos; quatro

docentes concordam totalmente com esta afirmação; um docente discorda e outros dois mostram não ter opinião.

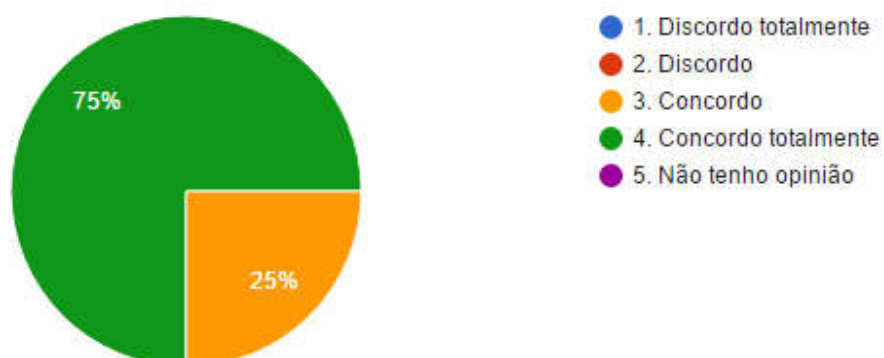


Gráfico 6: Um bom professor faz com que os alunos confiem nele.

Quando questionados sobre a importância de um bom professor fazer com que os alunos confiem nele, as respostas foram bastantes similares, doze docentes (25%) concordam e trinta e seis docentes (75%) concordam totalmente.

1.2.2. A pedagogia e a relação pedagógica

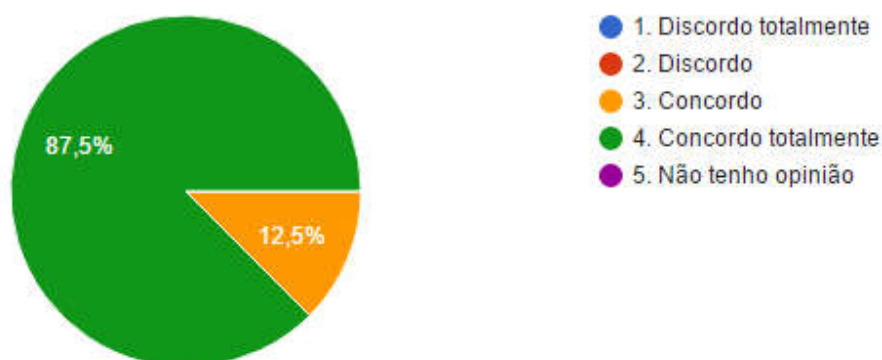


Gráfico 7: Professor e aluno são peças determinantes na relação pedagógica

A análise deste gráfico permite-nos perceber novamente similaridade entre respostas. Seis professores concordam e 42 professores concordam totalmente que professor e aluno são peças determinantes na relação pedagógica.

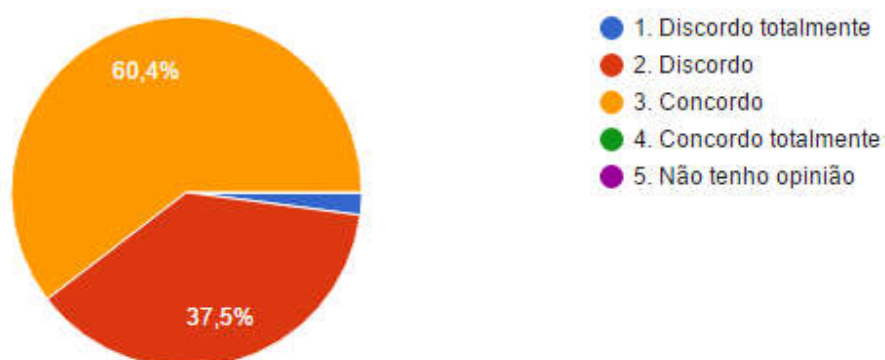


Gráfico 8: A iniciativa do processo ensino-aprendizagem deve ter origem no professor.

Analisando este gráfico, rapidamente se percebe que as opiniões divergem. Vinte e nove docentes (60,4%) concordam que a iniciativa do processo ensino-aprendizagem deve ter origem no professor ao contrário de dezoito docentes (37,5%) que discordam e um docente (2,1%) que discorda totalmente desta afirmação.

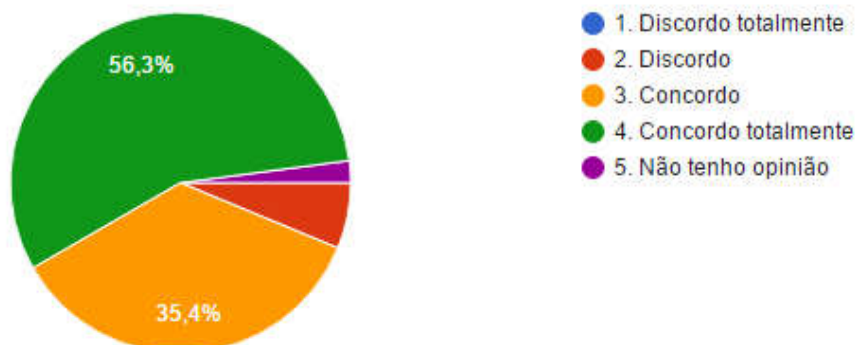


Gráfico 9: O sucesso educativo só se realiza quando alguma motivação se apodera dos envolvidos nesta relação.

Relativamente à análise deste gráfico, vinte e sete docentes concordam totalmente que o sucesso educativo só acontece quando os envolvidos estão motivados; dezassete concordam; três discordam e um docente não tem opinião.

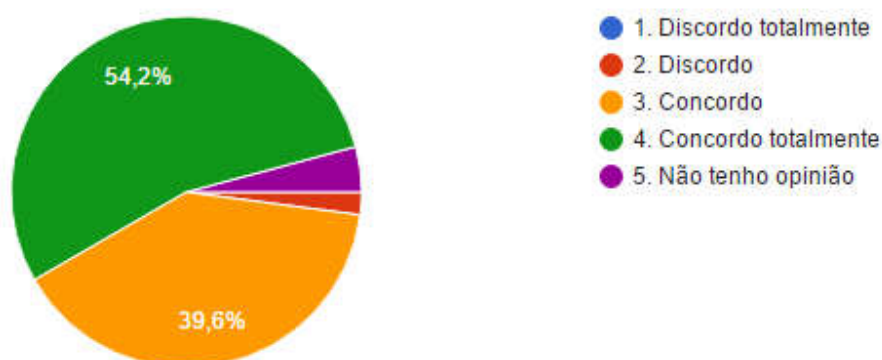


Gráfico 10: A relação pedagógica supõe-se bidirecional.

Neste gráfico, percebemos novamente que as respostas são similares. Vinte e seis docentes concordam totalmente e dezanove docentes concordam que a relação pedagógica deve ser bidirecional. Um docente discorda e dois não têm opinião.

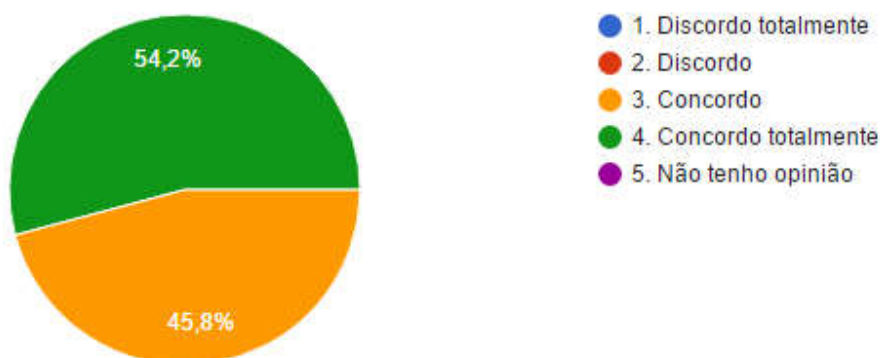


Gráfico 11: O professor deve ser capaz de se colocar no papel do aluno

Vinte e dois professores concordam e vinte e seis professores concordam totalmente que o professor deve ser capaz de se colocar no papel do aluno.

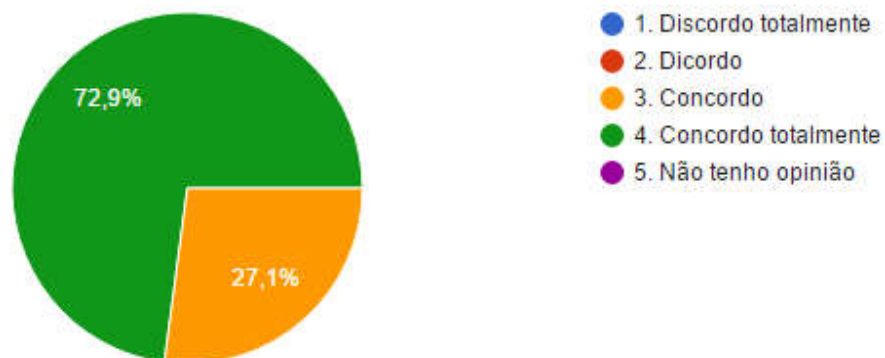


Gráfico 12: O professor deve ser capaz de compreender o aluno.

Treze professores concordam e trinta e cinco concordam totalmente que o professor deve ser capaz de compreender o aluno, revelando, uma vez mais, concordância nas respostas.

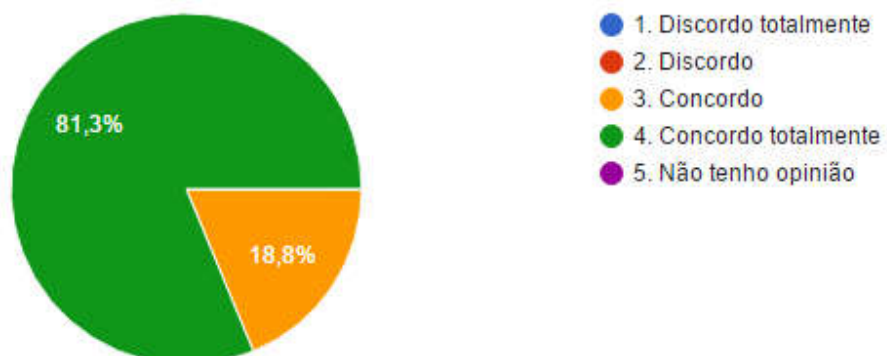


Gráfico 13: O professor deve ser capaz de procurar as potencialidades em cada aluno.

Nove professores concordam e trinta e nove professores concordam totalmente que o professor deve procurar/encontrar as potencialidades em cada aluno.

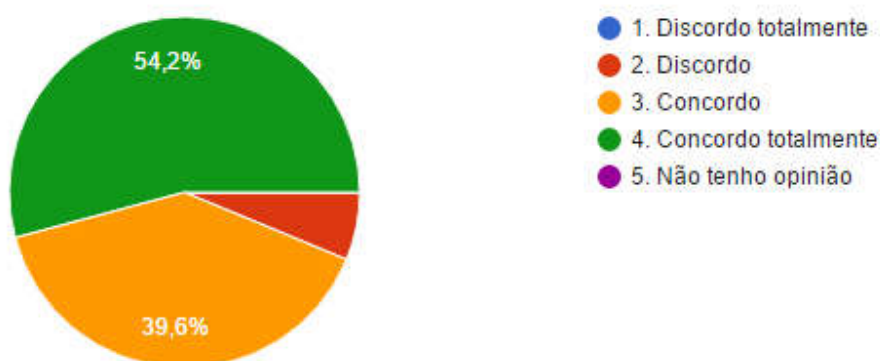


Gráfico 14: O professor deve atribuir um significado útil a tudo o que transmite ao aluno.

Da apreciação deste gráfico, é possível perceber que a maior parte dos professores concordam que o professor deve atribuir um significado útil a tudo o que o aluno transmite. Vinte e seis concordam totalmente; dezanove concordam, enquanto três professores discordam com a afirmação.

1.2.3. Tipos de pedagogia

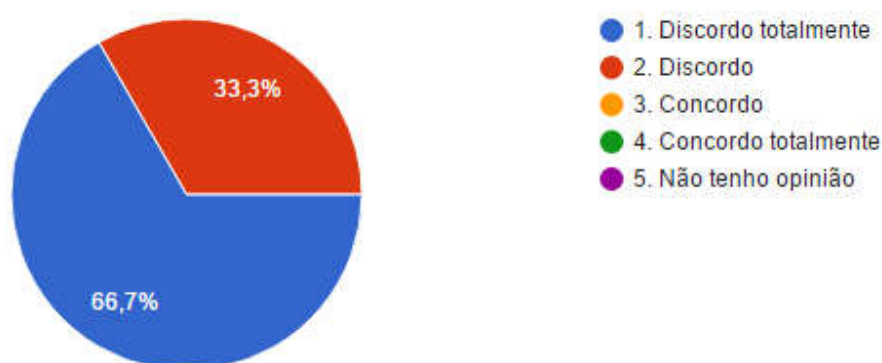


Gráfico 15: Uma boa relação pedagógica é aquela em que o aluno é um sujeito passivo.

Os docentes discordam que uma boa relação pedagógica é aquela em que o aluno é um sujeito passivo. Dezasseis discordam e trinta e dois discordam totalmente.

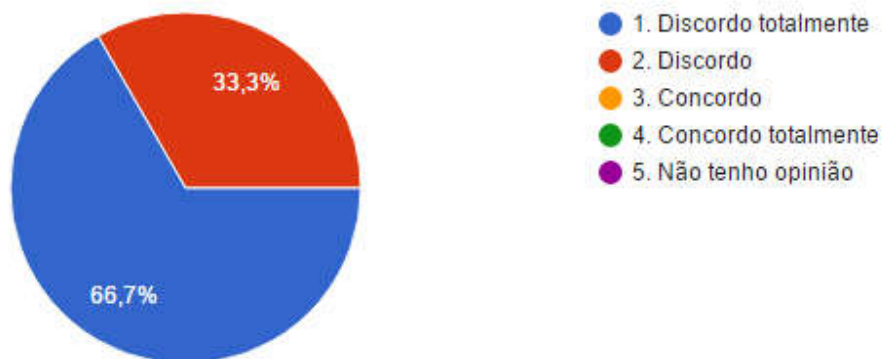


Gráfico 16: Uma boa relação pedagógica é aquela em que o aluno é considerado uma tábua rasa.

Também, unanimemente, os professores discordam que o aluno é uma tábua rasa. À semelhança do gráfico anterior, dezasseis professores discordam e trinta e dois discordam totalmente deste facto, aceitando assim que o aluno tem uma história percorrida.

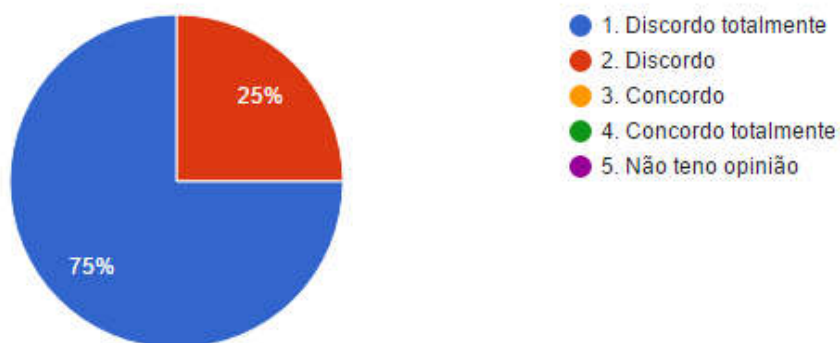


Gráfico 17: Um bom professor é aquele que pensa que apenas ele é capaz de transmitir informação.

Todos os professores discordam que um bom professor é aquele que pensa que apenas ele é capaz de transmitir informação. Doze discordam e trinta e seis discordam totalmente desta afirmação.

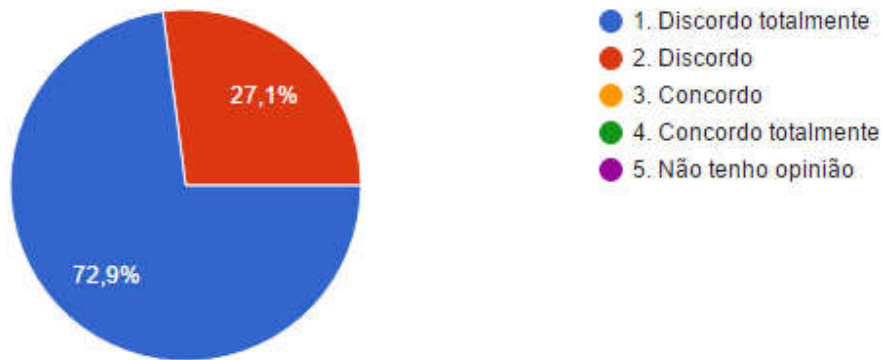


Gráfico 18: Um bom professor é aquele que pensa que o aluno se limita a aprender o que este transmite.

Os docentes também mostram não concordar que o aluno se deve limitar a aprender o que este transmite. Treze (27,1%) discordam e trinta e cinco (72,9%) discordam totalmente.

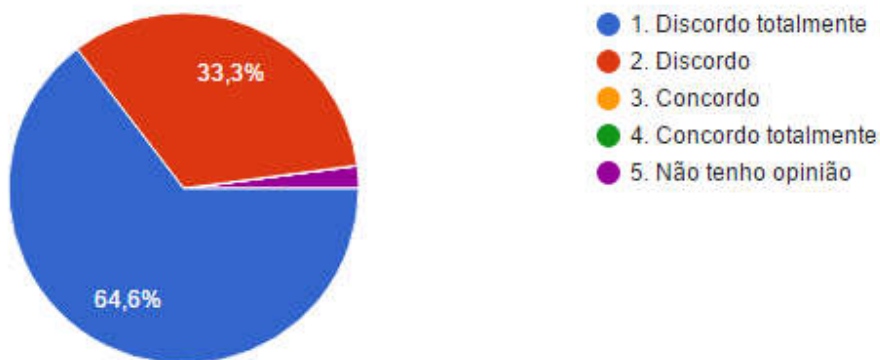


Gráfico 19: Ensino e aprendizagem não se complementam.

Dezasseis docentes (33,3%) discordam que ensino e aprendizagem não se complementam, trinta e um docentes (64,6%) discordam totalmente, enquanto um docente (2,1%) não tem opinião.

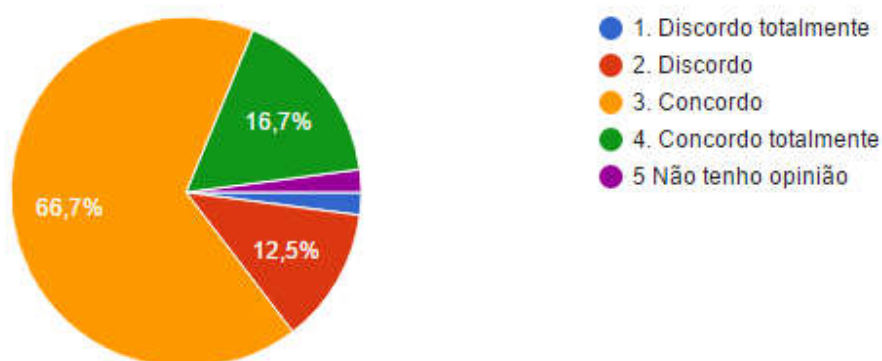


Gráfico 20: O professor deve ser um auxiliar do aluno.

Quando questionados sobre o facto de o professor ser um auxiliar do aluno, as opiniões voltam a divergir. Trinta e dois professores concordam com esta questão; oito concordam totalmente; seis professores discordam; um discorda totalmente e um não tem opinião.

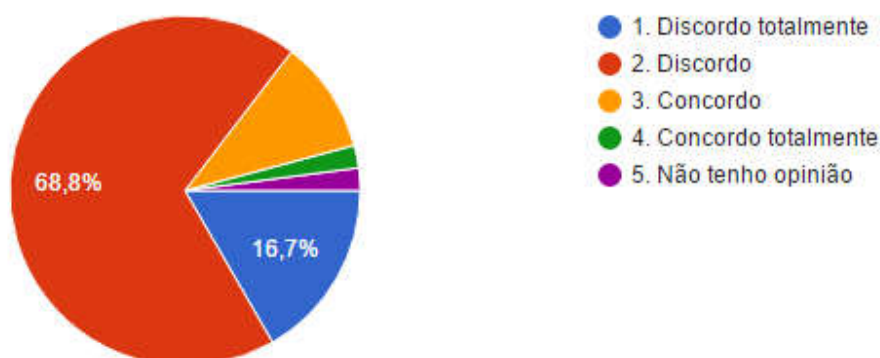


Gráfico 21: O professor deve intervir o menos possível na aprendizagem do aluno.

Trinta e três professores discordam que o professor deve intervir o menos possível na aprendizagem do aluno; oito professores discordam totalmente; cinco professores concordam; um concorda totalmente e um professor não tem opinião.

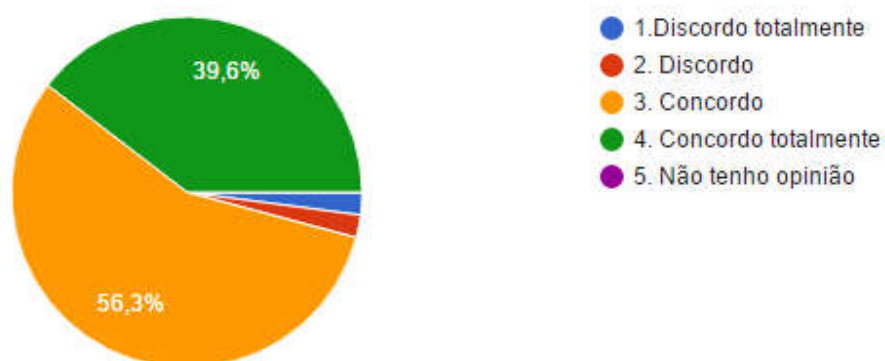


Gráfico 22: O aluno é possuidor de uma história já percorrida.

Vinte e sete professores concordam que os alunos são possuidores de uma história já percorrida; dezanove concordam totalmente; um discorda e um discorda totalmente.

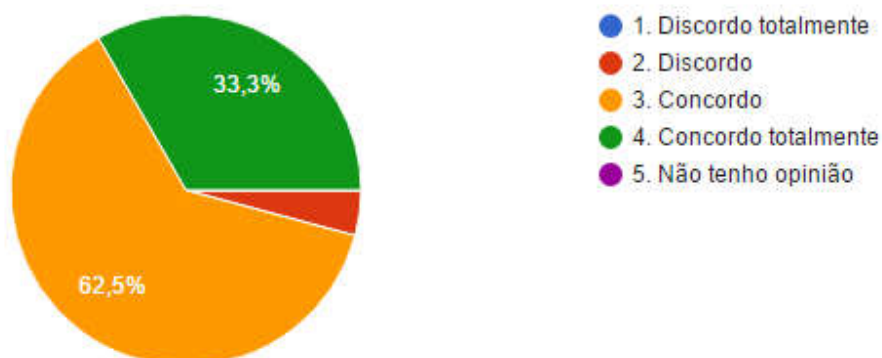


Gráfico 23: O professor deve relacionar o meio ambiente e a bagagem hereditária.

Trinta docentes concordam que o professor deve relacionar o meio ambiente e a bagagem hereditária do aluno; dezasseis concordam totalmente e dois discordam.

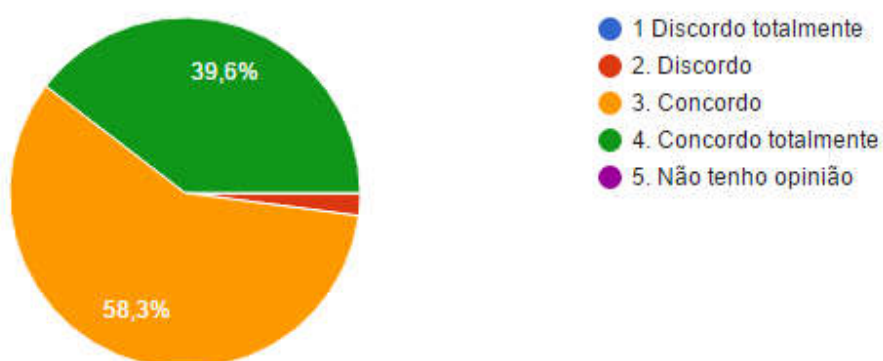


Gráfico 24: O professor deve ser capaz de perceber o que o aluno já aprendeu, para, posteriormente, ensinar.

Vinte e oito professores concordam que devem ser capazes de perceber o que o aluno já aprendeu, para posteriormente ensinar; dezanove concordam totalmente e apenas um, discorda.

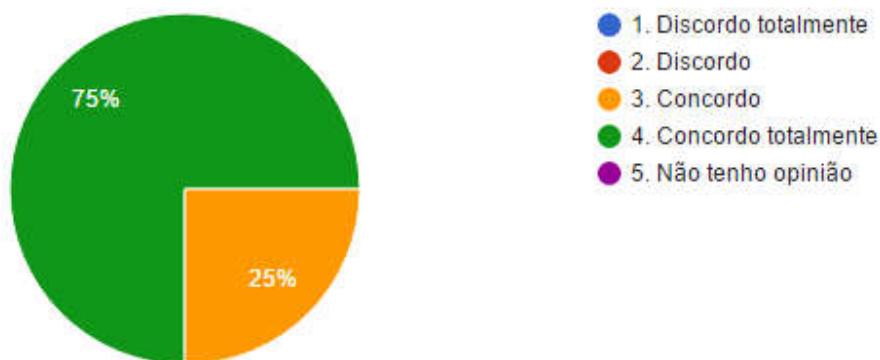


Gráfico 25: Um bom professor privilegia a comunicação

Todos os professores consideram que devem privilegiar a comunicação. Doze concordam e trinta e seis concordam totalmente.

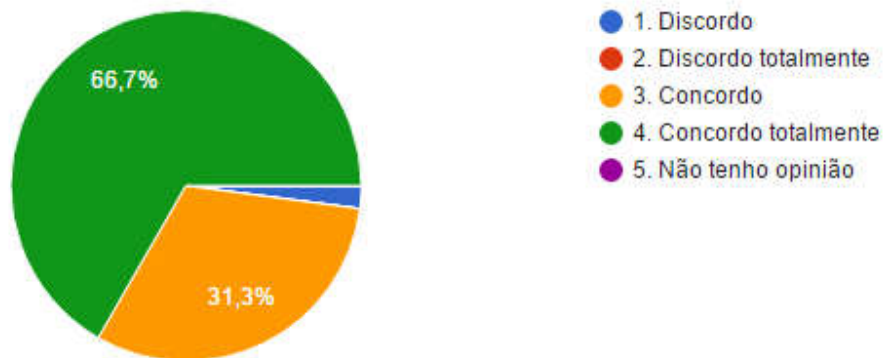


Gráfico 26: Um bom professor privilegia a participação

Quinze professores concordam que a participação deve ser privilegiada; trinta e dois concordam totalmente, e um professor discorda desta afirmação.

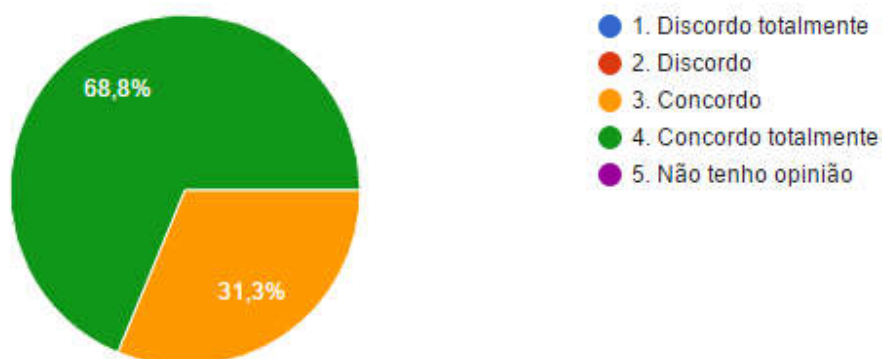


Gráfico 27: Um bom professor privilegia a interação.

Relativamente à interação e ao privilégio da mesma, mais uma vez, a concordância é evidente. Quinze professores concordam e trinta e três professores concordam totalmente.

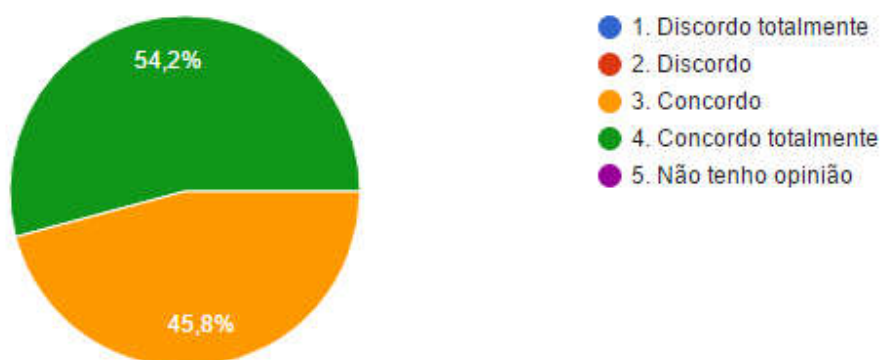


Gráfico 28: Um bom professor privilegia o trabalho em conjunto

Quando questionados sobre o trabalho em conjunto, todos os professores concordam. Vinte e dois concordam que o trabalho em conjunto deve ser privilegiado e vinte e seis concordam totalmente.

1.2.4. Professor de excelência

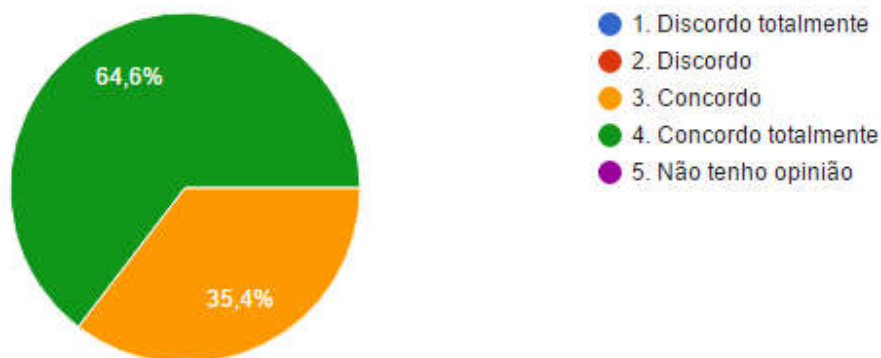


Gráfico 29: Uma relação pedagógica de excelência pressupõe que o professor conheça bem as necessidades de cada aluno

Com a análise do gráfico acima, é possível constatar que todos os docentes concordam que um bom professor deve conhecer bem as necessidades de cada aluno. Dezassete concordam e trinta e um concordam totalmente.

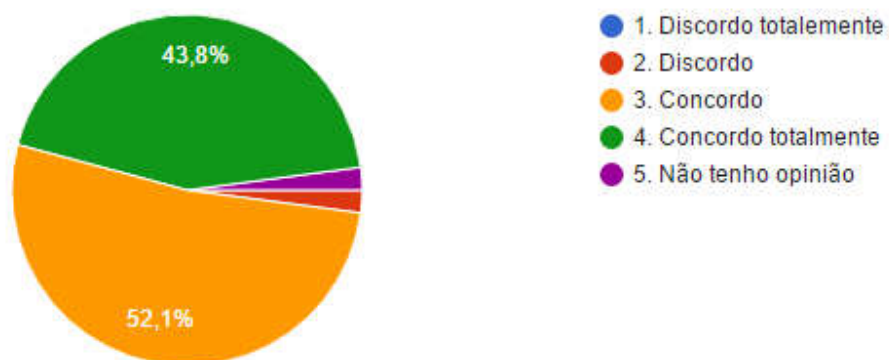


Gráfico 30: Uma boa relação pedagógica pressupõe que o professor adapte a sua conduta aos objetivos que pretende atingir

Vinte e cinco professores concordam e vinte e um concordam totalmente que o bom professor deve adaptar a sua conduta aos objetivos que pretende atingir. Um professor discorda e um não tem opinião.

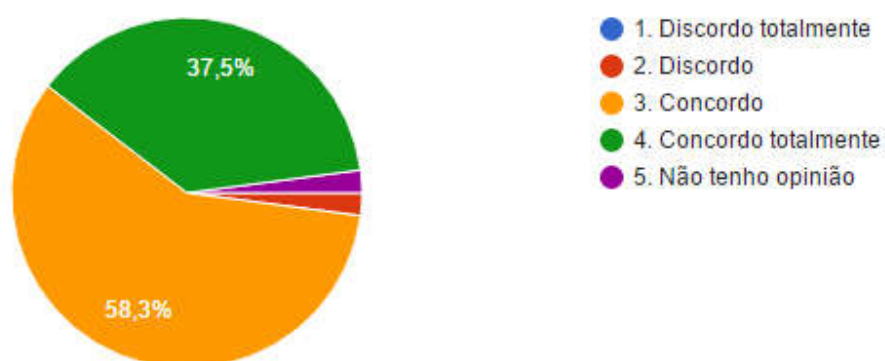


Gráfico 31: Uma boa relação pedagógica pressupõe que o professor utilize o conhecimento que tem de cada teoria e os aplique às características dos alunos

A análise deste gráfico permite-nos perceber resultados muito semelhantes ao gráfico anterior. Vinte e oito professores concordam e dezoito concordam totalmente que devem utilizar o conhecimento que têm de cada teoria e aplicá-lo às características dos alunos. Um professor discorda e um não tem opinião.

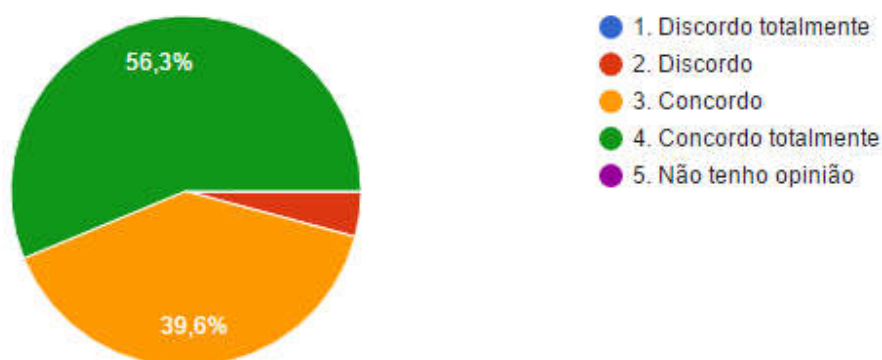


Gráfico 32: Um bom professor sabe gerir o ambiente da sala de aula

Dezanove professores concordam e vinte e sete concordam totalmente que um bom professor deve saber gerir o ambiente da sala de aula. Dois professores discordam desta opinião.

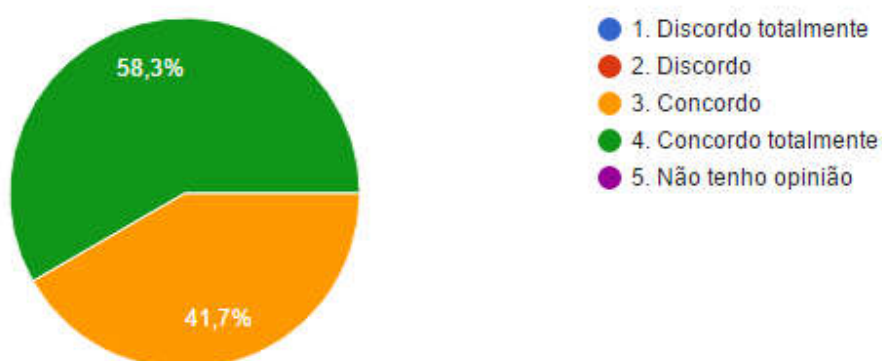


Gráfico 33: Um bom professor estabelece estratégias para se aproximar dos alunos

Analisando este gráfico, percebemos que a opinião dos docentes volta a ser semelhante. Todos concordam que um bom professor deve estabelecer estratégias para se aproximar dos alunos. Vinte concordam e vinte e oito concordam totalmente.

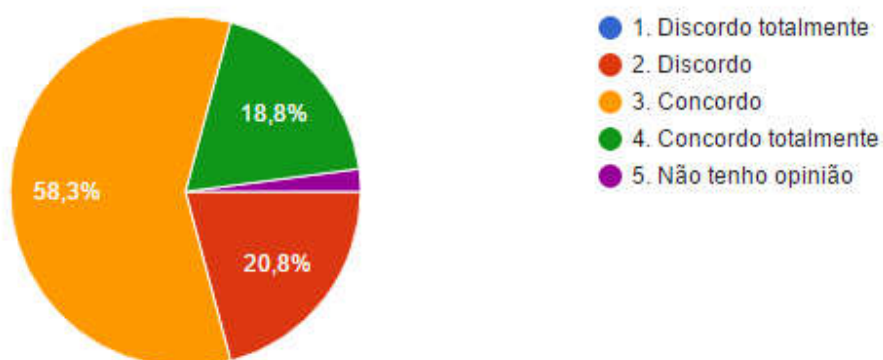


Gráfico 34: Um bom professor acredita que o mais importante não é os alunos apreenderem o conteúdo, mas aplicá-lo corretamente

A análise deste gráfico permite verificar divergências nas respostas. Vinte e oito professores concordam e nove professores concordam totalmente que o mais importante não é os alunos apreenderem o conteúdo, mas sim, a forma correta como devem aplicá-lo. Dez professores discordam e um não tem opinião.

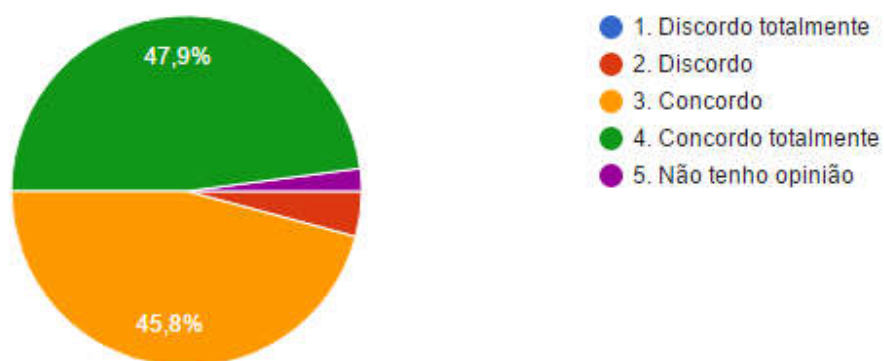


Gráfico 35: Um bom professor é capaz de ensinar, de forma aprazível

Relativamente ao facto de um professor ser capaz de ensinar, de forma aprazível, a maioria concorda. Vinte e dois docentes concordam e vinte e três concordam totalmente. Dois docentes discordam e um não tem opinião.

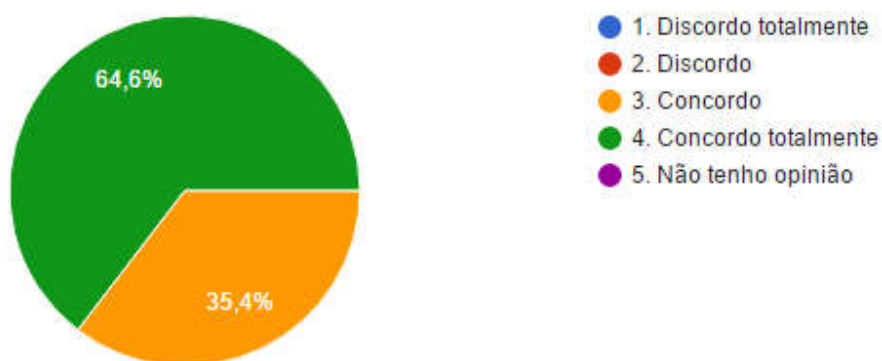


Gráfico 36: O professor deve treinar o aluno para ser autônomo e reflexivo

Com a análise deste gráfico, voltamos a perceber um nível de concordância entre docentes. Dezassete docentes concordam e trinta e um concordam totalmente que o professor deve treinar o aluno para ser autônomo e reflexivo.

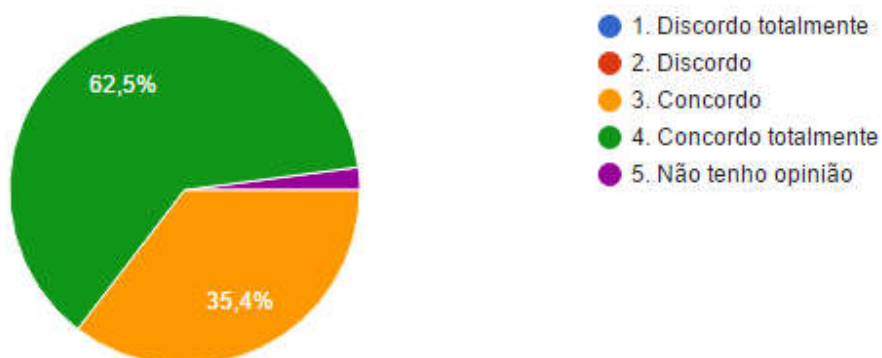


Gráfico 37: O professor deve ser proativo

Dezassete professores concordam e trinta professores concordam totalmente que o professor deve ser proativo. Um professor não tem opinião.

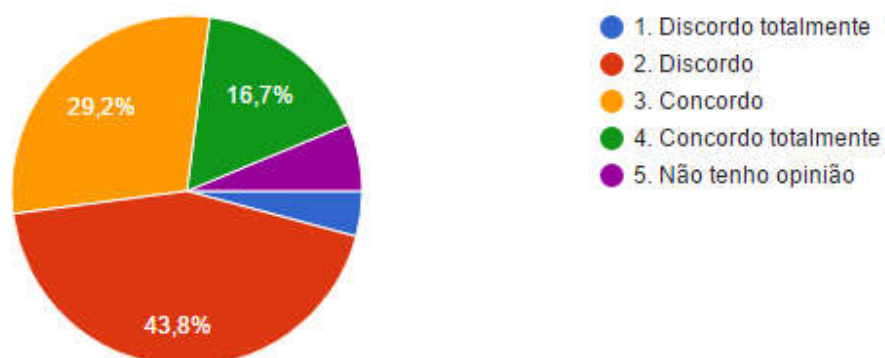


Gráfico 38: O professor deve assumir a responsabilidade perante o fracasso dos alunos

Neste gráfico, constatamos evidentes diferenças de opinião. A maioria dos professores discorda que se devem responsabilizar pelo fracasso dos alunos. Vinte e um docentes discordam e dois docentes discordam totalmente, perfazendo vinte e três docentes (48%). Catorze docentes concordam e oito docentes concordam totalmente que o professor deve ser responsável pelo fracasso dos alunos, perfazendo assim vinte e dois docentes (45.9%).

Foi ainda a questão que evidenciou mais professores sem opinião, nomeadamente três.

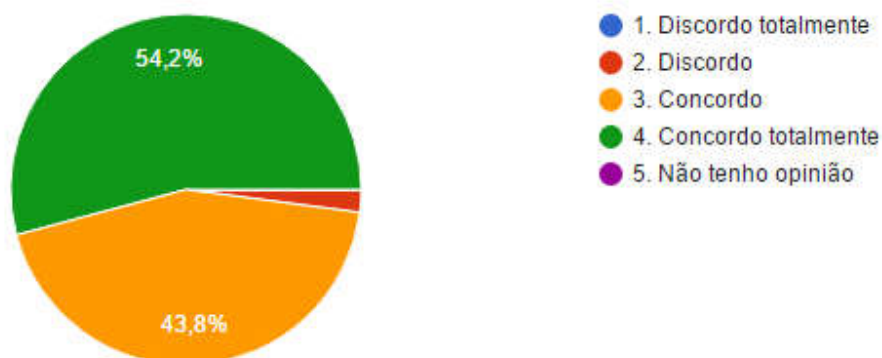


Gráfico 39: O bom professor acredita no êxito dos alunos.

A maioria dos professores defende que se deve acreditar no êxito dos alunos. Vinte e um concordam e vinte e seis concordam totalmente, ao contrário de um professor que discorda.

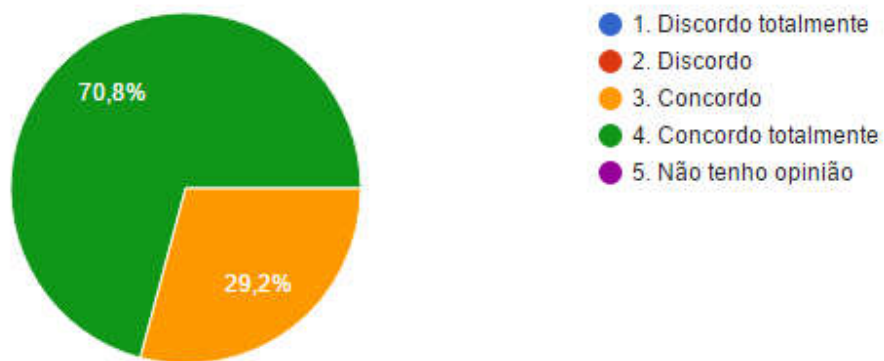


Gráfico 40: O bom professor deve motivar os alunos a serem cada vez melhores

Todos os professores concordam que devem motivar os alunos a serem cada vez melhores. Catorze apenas concordam e trinta e quatro concordam totalmente.

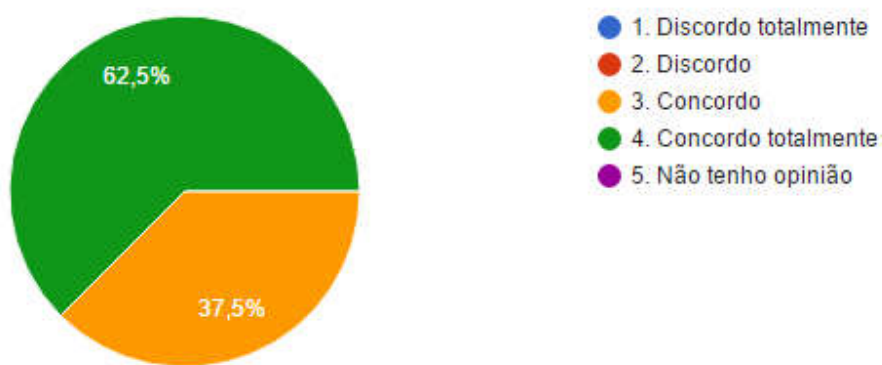


Gráfico 41: O bom professor deve saber trabalhar em equipa

Também se verifica que é opinião geral dos docentes que o trabalho em equipa deve ser valorizado. Dezoito concordam e trinta concordam totalmente.

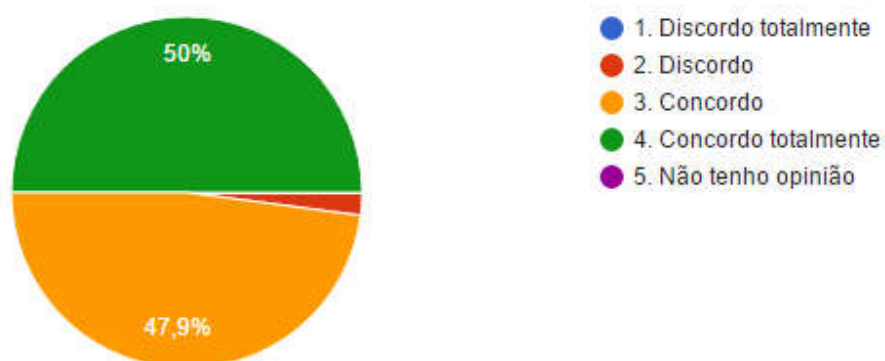


Gráfico 42: O bom professor deve explicitar ao aluno, o que este já sabe, e o que falta saber para atingir determinado objetivo

Com a análise deste gráfico, percebemos que os professores, na sua maioria, concordam que devem explicitar ao aluno, o que este já sabe e explicar o que ainda precisa de saber para atingir um objetivo. Vinte e três docentes concordam; vinte e quatro concordam totalmente e apenas um docente discorda.

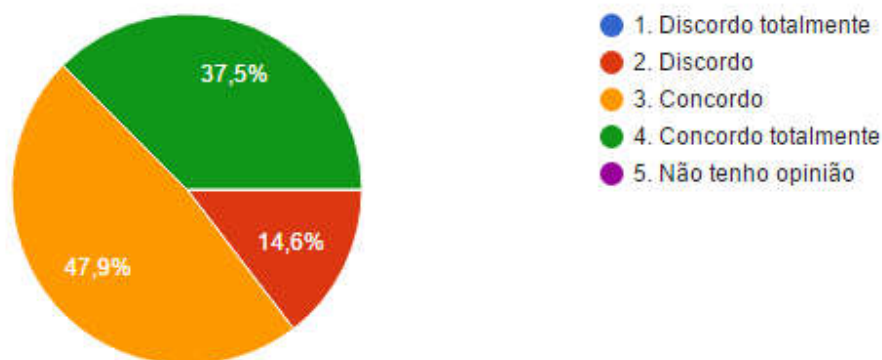


Gráfico 43: O bom professor deve avaliar todos os dias as aprendizagens dos alunos

Relativamente à análise deste gráfico, é possível constatar, uma vez mais, divergências de opiniões. Vinte e três docentes concordam e dezoito docentes concordam totalmente que o professor deve avaliar sistematicamente as aprendizagens dos alunos. Sete docentes discordam desta opinião.

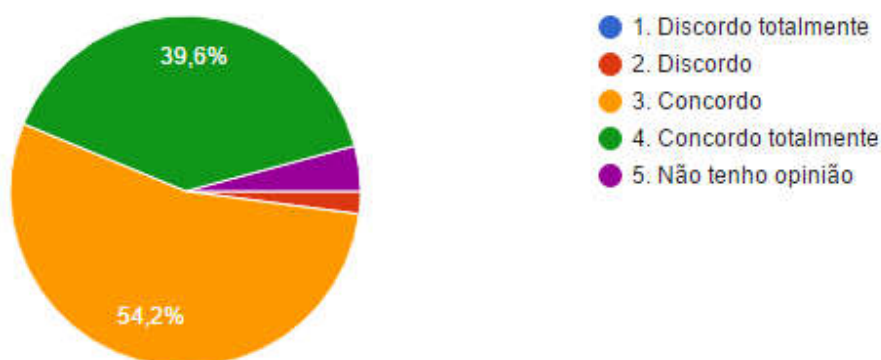


Gráfico 44: O bom professor deve promover lógicas regulares de autoavaliação

Este gráfico permite perceber que a maioria dos docentes concordam que devem ser promovidas lógicas regulares de autoavaliação. Vinte e seis docentes concordam e dezanove concordam totalmente com as lógicas regulares de autoavaliação. Um docente discorda e dois não têm opinião.

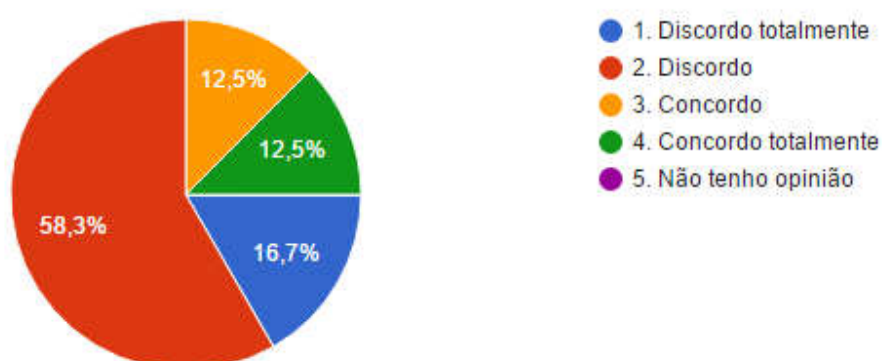


Gráfico 45: O bom professor deve investir num processo de ensino igual para todos

A análise deste gráfico, mostra a divergências de opiniões mais consistentes ao longo de todo o inquérito. A maior consistência de opiniões encontra-se no discordo. Vinte e oito professores discordam e oito professores discordam totalmente que o professor deve investir num processo de ensino igual para todos. Pelo contrário, seis professores concordam e seis concordam totalmente que o processo de ensino deve ser igual para todos, desvalorizando assim, as características individuais de cada aluno.

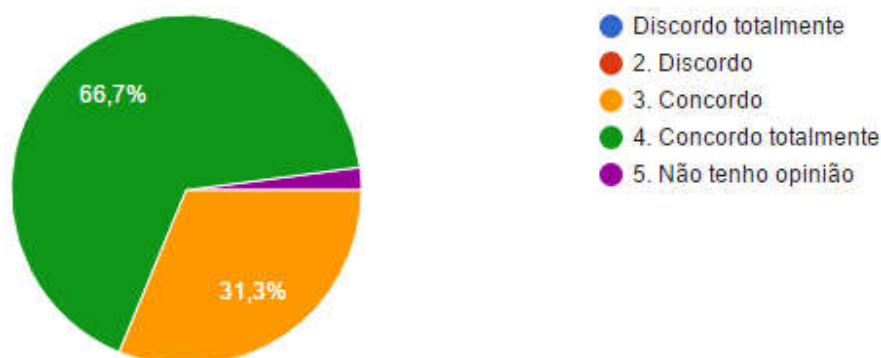


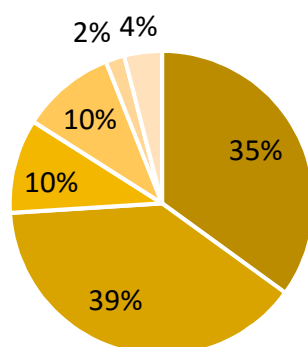
Gráfico 46: O bom professor deve investir numa pedagogia diversificada e diferenciada, tendo em conta as diferentes formas de aprender

Comparando a análise deste gráfico com a análise do gráfico anterior, nota-se, que ao contrário das opiniões acima descritas, todos os professores concordam que devem investir numa pedagogia diferenciada e diversificada. Quinze professores concordam; trinta e dois concordam totalmente e um docente não tem opinião.

1.2.5. Discussão/comparação dos resultados

Pareceu-nos, agora, pertinente cruzar os dados do gráfico 38 - *O professor deve assumir responsabilidade perante o fracasso dos alunos* e do gráfico 45 - *O bom professor deve investir num processo de ensino igual para todos*, e percebemos que uma grande percentagem dos inquiridos, nomeadamente 35% vão ao encontro das características de um professor de excelência. O mesmo professor deve ser proativo, influenciar positivamente o aluno e dotá-lo de capacidade crítica e de pensamento reflexivo (Cardoso, 2013). Note-se ainda que este professor não deve estagnar e deve procurar reforçar constantemente as suas competências ao longo da sua carreira. É importante ainda que seja responsável, dinâmico e um bom comunicador (Cardoso, 2013).

Estes docentes assumem que devem praticar uma pedagogia diferenciada e ao mesmo tempo, responsabilizaram-se pelo sucesso ou insucesso dos alunos. Por sua vez, 38% dos inquiridos, concorda com uma pedagogia diferenciada, mas demite-se da responsabilidade do fracasso dos alunos.



- Ensino DIFERENTE para os alunos e DEVE assumir responsabilidade pelo fracasso dos mesmos
- Ensino DIFERENTE para os alunos e NÃO deve assumir responsabilidade pelo fracasso dos mesmos
- Ensino IGUAL para os alunos e DEVE assumir responsabilidade pelo fracasso dos mesmos
- Ensino IGUAL para os alunos e NÃO deve assumir responsabilidade pelo fracasso dos mesmos
- Ensino IGUAL para os alunos e NÃO tem opinião sobre a responsabilidade pelo fracasso dos mesmos
- Ensino DIFERENTE para os alunos e NÃO tem opinião sobre a responsabilidade pelo fracasso dos mesmos

Gráfico 47: Comparação entre Gráfico 38 e Gráfico 45

1.3. Conclusão da análise de dados do inquérito

A realidade do estudo aqui apresentado, revela que os professores começam a ir ao encontro de uma pedagogia mais ativa, dinâmica e diferenciada. As respostas apresentam-se consistentes e congruentes.

Os docentes assumem que o aluno deve ser um sujeito ativo e nota-se um distanciamento da escola e do simbolismo tradicional, onde o aluno se limitava a estar passivamente a assistir a aulas expositivas.

Os docentes manifestaram interesse por alguns princípios essenciais (Gonçalves, 2015): o princípio da procura constante, ou seja, procurar as potencialidades de cada aluno (cf. Gráfico 13); o princípio da responsabilidade, os professores admitem que devem ser reflexivos e devem estabelecer estratégias para se aproximarem dos alunos (cf. Gráficos 4 e 33); o princípio da capacidade coletiva, todos os professores concordaram que devem privilegiar o trabalho em conjunto (cf. Gráfico 41) e conseqüentemente, que este trabalho tem mais vantagens do que um mero trabalho individual.

Revelaram-se adeptos do pensamento reflexivo e crítico, conforme Gráfico 36.

Nesta linha, é mantida a coerência e assumem que é importante privilegiar a interação; a participação e a comunicação (cf. Gráficos 25; 26 e 27), de acordo com Arends (2008, p. 17) “a maior tarefa do professor é desenvolver uma comunidade de aprendizagem democrática, onde os alunos são avaliados, se respeitam uns aos outros, estão motivados para trabalhar juntos.”

A maioria também acredita ser necessária a implementação de métodos regulares de autoavaliação.

Esta análise espelha variadas teorias e desmistifica o papel do professor tradicional. Com o decorrer dos tempos, percebemos que o papel do professor se foi tornando mais amplo; abrangente e menos diretivo. Começou a consistir também, em despertar nos alunos, o pensamento crítico e reflexivo; o cumprimento de regras e o exercício da cidadania. Assim, vamos verificando diferenças de comportamento, corroborando a teoria de Jesus (2008, p. 22) que defende que os alunos tinham que se adaptar aos métodos dos professores, mas atualmente o professor deve ser flexível e procurar ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos alunos.

Esta análise de dados torna, ainda possível, perceber que a escola deixou de ter uma função meramente de transmissão de saberes e passou a incentivar a própria recriação do saber.

Ainda de acordo com as respostas, constatamos que a instituição escola se baseia na transmissão intencional do saber. Esta transmissão deixa de ser descontextualizada, e passa a ser útil para o aluno. Uma grande percentagem dos docentes parece concordar ainda com os efeitos de uma pedagogia diferenciada (cf. Gráfico 45).

Portanto, podemos ainda concluir que todos os professores inquiridos concordam que a busca do sucesso na relação pedagógica assenta na tentativa de responder às necessidades individuais de todos e cada um dos alunos.

2. Das grelhas de observação

2.1. Caracterização do contexto observado

Numa investigação torna-se necessário “circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 157). Assim, é imprescindível a caracterização do contexto em que este estudo foi realizado.

O estágio foi realizado num agrupamento de escolas, situado no concelho do Porto, que contempla vários níveis de ensino, nomeadamente três jardins de infância; três escolas de 1.º CEB e a escola sede, de 2.º e 3.º CEB.

De acordo com o projeto educativo (2013-2017), este agrupamento localiza-se na parte ocidental da cidade do Porto, onde se instalou uma desenvolvida zona industrial e empresarial. Concomitantemente, foi crescendo a população e a construção de bairros camarários, sendo assim, a freguesia com mais bairros sociais de todo o concelho da cidade.

Tendo em conta o contexto em que se insere e devido ao facto da maioria dos alunos ser proveniente das zonas acima descritas, o agrupamento foi considerado pelo Ministério da Educação, um agrupamento TEIP.

Segundo os dados da ASE, no ano letivo de 2013/2014 dos 911 alunos inscritos no agrupamento, 74% usufruíam do subsídio escolar, sendo que 57% dos alunos pertenciam ao escalão A.

Compreendendo as dificuldades, tanto económicas como sociais, o agrupamento assume a sua missão e uma postura atenta e proativa, acompanhando todas as situações; disponibilizando psicólogos e protocolos com entidades locais e ações de solidariedade pertinentes.

É importante referir, que face à atual realidade dos professores, este AE usufrui de um corpo docente estável, os professores colocados em quadro de agrupamento representam 80% do corpo docente, o que permite um trabalho pedagógico contínuo.

A análise SWOT permitiu compreender as forças e os constrangimentos do agrupamento. Entre os pontos fortes, afigura-se a proximidade geográfica dos diversos estabelecimentos de ensino da escola-sede; a facilidade de criação de parcerias entre as empresas e serviços locais; o número considerável de docentes com formação especializada; o quadro de pessoal docente estável; a existência de três bibliotecas escolares devidamente apetrechadas; uma boa coordenação dos Serviços de Ação Social Escolar, no sentido de criar igualdade de oportunidades a todos os alunos; o alargamento das parcerias e protocolos com entidades públicas e privadas e colaboração e a abertura da autarquia no apoio à organização de eventos.

As fraquezas variam sobre o facto de a oferta educativa ser pouco diversificada e abrangente; os resultados escolares no ensino básico, em alguns casos, pouco satisfatórios; a existência de uma quebra significativa dos resultados escolares dos alunos na passagem do 1.º CEB para os 2.º e 3.º CEB; a dificuldade na otimização dos recursos disponíveis: pessoal docente,

administrativo e auxiliar. Ainda, o trabalho colaborativo entre professores que apresenta, pontualmente, resistências em alguns grupos disciplinares.

A presente investigação foi realizada numa das escolas básicas deste agrupamento, inserida num meio urbano de grande densidade, circunscrita pelo bairro que a denomina.

Este estabelecimento de ensino disponibiliza 10 salas de aula; 2 salas vocacionadas para a educação pré-escolar; 1 gabinete de direção; 1 gabinete de docentes; 1 sala de pessoal não docente e 1 cantina.

Atualmente, na escola funcionam 7 turmas de 1.º CEB e duas turmas de Educação Pré-Escolar.

2.2. Participantes

O estudo foi realizado numa turma do 3.º ano do ensino básico, contexto no qual, decorreu o estágio profissionalizante. O grupo é constituído por 17 alunos, todos nascidos em 2008. Doze são rapazes e apenas cinco são raparigas.

A maioria das crianças vive na área metropolitana do Porto e pertence a famílias de nível socioeconómico baixo, tal como se pode observar nos dados recolhidos nas fichas dos alunos e no inquérito realizado aos encarregados de educação. A média de idades dos pais situa-se nos 38 anos e as habilitações académicas oscilam entre o 4.º ano do ensino básico e a licenciatura, sendo esta menos significativa, apenas representada por um dos pais. A maioria dos pais tem como frequência o 9.º ano do ensino básico.

No grupo não existe sinalizado nenhum aluno com necessidades educativas especiais. No entanto, existem quatro alunos que pertencem ao apoio escolar.

2.3. Análise da informação obtida através do preenchimento das grelhas de observação

Como já referido, no decurso desta investigação, um dos instrumentos utilizados foi a observação não participante.

Com a utilização das grelhas, delimitamos alguns comportamentos/ações do professor titular, através de indicadores de medida, a serem estudados e analisados, assim como os seus diferentes graus de consecução. Concretizaram-se duas observações no final do primeiro período.

Neste sentido apresenta-se, numa primeira instância, a explicação dos indicadores de medida a serem analisados, e posteriormente a análise de cada observação realizada.

2.4. Análise dos indicadores de medida

A grelha de observação apresentada (cf. Anexo II: grelha de observação) divide-se em indicadores comportamentais que, por sua vez, se subdividem em indicadores de medida a serem observados.

Quanto à gestão da sala de aula, pretendemos verificar se a docente sumaria brevemente a aula anterior, por conseguinte, é objetivo perceber se a docente realiza uma ponte de conhecimentos, verificando se os alunos assimilaram os conteúdos e colocando os mesmos numa perspetiva de continuidade.

Também é importante perceber se o professor motiva os alunos, identificando no início de cada aula, os objetivos da mesma para que estes estejam a par do que se vai passar e ainda, que o mesmo utilize o tempo, enfatizando o que é mais importante.

Parafraseando Gonçalves (2015), para que esta motivação ocorra é necessário que sejam estabelecidos objetivos finais e intermédios e que, paulatinamente lhes seja dado *feedback* dos seus progressos.

Outro indicador a ser monitorizado, é o fecho da aula com uma discussão sobre a mesma. É crucial saber se os alunos seguiram os conteúdos e dar-lhes espaço para que falem das suas conquistas e dificuldades. Deste modo, “a preocupação do professor deverá ser a de ter a certeza que os alunos realmente aprenderam. A aprendizagem só ocorre quando o aluno demonstra ter e consegue fazer uso dos conhecimentos” (Cardoso, 2013, p. 88).

Por mais etapas que uma aula possa ter, é imperativo analisar se o aluno é o objeto central da mesma, partindo assim, o docente de uma aprendizagem ativa e participativa. Convidar o aluno a participar “deve ser a tónica. (...) há alunos que por questões de feitio não são dados a falar ou a comentar, mas, por isso mesmo, devem ser estimulados a responder a questões” (Cardoso, 2013, p. 88).

Relativamente ao indicador “clima favorável ao bem-estar e envolvimento afetivo, emocional e social do aluno”, pretendemos visualizar se o docente utiliza sempre o nome dos alunos, dando assim, individualidade a cada um, ora o “aluno quando é tratado pelo seu nome, sente-se mais responsabilizado” (Cardoso, 2013, p. 88). Se utiliza o reforço positivo, sabendo de antemão que

é decisivo que o aluno se sinta motivado para continuar a agir; se mostra capacidade para atender às diferentes necessidades dos alunos, percebendo que cada aluno é um ser único e cada um apresenta as suas dificuldades.

É ainda nosso objetivo, perceber se o docente demonstra satisfação e contentamento com o grupo, qualquer esforço, mesmo que não corresponda às expectativas deve ser recompensado, como forma de motivação.

É importante que a professora utilize todos os recursos, os disponíveis na sala e outros, cuja utilização se revele pertinente, distanciando-se assim, de uma aula ancestral e enfadonha. Deve ainda criar empatia com os alunos, gerando cumplicidade entre ambos (Gonçalves, 2015).

A comunicação com os alunos deve ser feita, utilizando um *feedback* processual, isto é, não basta dizer que está a fazer bem ou mal, mas é imprescindível que pormenorize o que o aluno fez. É esperado ainda que o professor recorra ao humor, durante as suas aulas, uma vez que “o humor é um meio de transformar as dificuldades em oportunidades” (Cardoso, 2013, p. 99).

Quanto à “concessão de iguais oportunidades de participação; promoção e integração dos alunos” é nosso intuito, perceber se existe tolerância, a nível étnico; cultural; sexual e social, sem qualquer tipo de discriminação. Importante também, é verificar se existe uma igualdade de participação, uma vez que, não raro, o docente “restringe geralmente a possibilidade de falar àqueles que dariam muitas respostas inadequadas, porque tornariam, mais lenta, na sua opinião, a progressão a aula” (Postic, 2008, p. 141).

Utilizar instrumentos de auto e heteroavaliação, incutem, nos alunos o sentido de responsabilidade pelo seu desempenho a nível académico.

No indicador “desempenho académico”, é pretendido analisar as incidências do comportamento do docente quanto à autonomia e ao pensamento crítico e reflexivo, porque “mais do que ensinar, deve dar-se ao aluno a possibilidade de o fazer, num futuro próximo, de forma autónoma e crítica” (Cardoso, 2013, p. 88). Atualmente é categórica, a necessidade de formar alunos pensantes.

O professor deve comunicar ao nível dos alunos, utilizando linguagem clara, concisa e acessível e “as explicações dadas devem ser claras, ditas sem pressa e, caso mesmo assim não sejam perceptíveis, por uma parte dos estudantes, devem ser explanadas através de um exemplo ilustrativo” (Cardoso, 2013, p. 87). O professor deve distanciar-se de preconceitos e variar a sua conduta educativa, sempre que necessário, e ainda mudar de estratégia se os alunos não mostrarem a compreensão adequada.

Por fim, relativamente ao exercício da autoridade para a manutenção da disciplina na sala de aula, quisemos observar a diretividade relativa aos comportamentos. É deveras importante que o professor esteja atento e perceba de onde vem o foco de desordem.

Deve ainda mostrar capacidade de liderança e de gestão de conflitos. O professor deve ter consciência de que a sua missão também é ensinar regras e “criar, na sala, um ambiente seguro e propício ao trabalho. A existência de regras pré-definidas e conhecidas por todos, é fundamental” (Cardoso, 2013, p. 88).

Por mais que se defenda a importância de uma relação bidirecional, o professor não pode desprender-se das suas funções, e conseqüentemente de adotar e inculcar regras de convivência; colaboração e respeito, “no entanto, esta autoridade não significa tirania ou autoritarismo. Ela deve ser conquistada, no dia-a-dia, de forma natural, com persistência, firmeza, mas também coerência” (Cardoso, 2013, p. 97).

2.5. Apresentação dos resultados

2.5.1. Da primeira observação

A primeira observação (cf. Anexo III: grelha da primeira observação) foi realizada entre as avaliações, motivo pelo qual é uma observação contaminada por um período de maior ansiedade, tanto por parte dos alunos, como da docente.

Foi notória, evidente e normal, uma maior preocupação em falar com o grupo sobre o que tinham falhado na ficha de avaliação, do que propriamente uma transmissão de conteúdos, inserida numa aula mais estruturada.

Do que se pretendia observar, verificou-se que a aula anterior não foi sumariada nem revista, uma vez que tinha sido dedicada à ficha de avaliação.

Ainda assim, a docente percebeu que os alunos mostraram elevadas dificuldades nas tabuadas e informou os alunos que as mesmas iriam ser trabalhadas nesta aula, devido às dificuldades apresentadas.

Envolveu sempre os alunos nas diferentes etapas da aula e tem como prática corrente utilizar sempre o nome dos alunos.

É hábito da professora titular deslocar-se e circular pela sala, enquanto fala com o grupo.

Nesta aula verificou-se, o uso efetivo de mais recursos, para além do tradicional quadro. A docente utilizou o cronómetro como estratégia para incentivar a um cálculo mental mais desenvolvimento. Criou empatia com os alunos, recorrendo a gostos pessoais e a exemplos da vida de cada um, tonando assim, a aprendizagem significativa.

Apesar de não ter existido um reforço positivo direcionado ao grande grupo, reconheceu a autoria de alguns alunos, felicitando individualmente alguns alunos pelo esforço desempenhado.

Verificou-se também que mudou de estratégia para perceber se os alunos tinham, de facto, percebido os conteúdos. Constatou-se que esta professora promoveu a integração dos alunos e adotou regras de convivência, colaboração e respeito. Contudo, não se verificou o recurso ao humor.

As considerações desta primeira observação poderão afigurar-se demasiado precoces, motivo pelo qual, procedemos a outras demais.

2.5.2. Da segunda observação

A segunda observação (cf. Anexo IV: grelha da segunda observação) coincidiu com a correção da ficha de avaliação de matemática.

A professora iniciou a aula com a escrita do sumário, onde deu espaço para falarem do que tinha sido feito na aula anterior, ao mesmo tempo, informou os alunos sobre os objetivos prementes desta aula.

Na gestão da sala, além dos indicadores acima mencionados, apenas não se verificou o fecho da aula com uma discussão sobre o que foi abordado, mas ao longo da correção da ficha de avaliação, a professora foi fazendo um resumo das dificuldades dos alunos.

Promoveu um clima favorável na sala de aula, utilizou sempre o nome dos alunos; recorreu frequentemente ao humor para chegar aos alunos (ao contrário da aula anterior), mas não se verificou, em nenhum momento da aula, a utilização do reforço positivo.

Uma situação que nos parece importante realçar, prende-se com o facto de que a docente dá espaço aos alunos para a crítica. Aceita de ânimo leve que estes digam que se enganou e prontamente explica e retifica a situação, em vez de ignorar estas chamadas de atenção.

Comunicou com os alunos, valorizando o *feedback* processual, transmitindo aos alunos detalhadamente o que fizeram bem ou menos bem.

No desempenho académico, verificou-se que incentiva à autonomia, atraindo os alunos a realizarem cálculo mental, de forma individual e sem recorrer a qualquer calculadora; comunica sempre ao nível dos alunos e mudou de estratégia para perceber se os alunos, tinham de facto, entendido a resolução do problema.

Analisando o indicador “exercício da autoridade para manutenção da disciplina na sala de aula”, foi possível perceber que a professora oscila entre momentos de rigor e proximidade; a sua postura e expressão facial, tanto são de proximidade com o aluno, como em poucos segundos, e sempre que necessário, a expressão facial torna-se séria e a postura mais rígida e distante.

3. Do grupo de discussão

Nesta técnica, quando o número de participantes é superior a doze intervenientes, são reduzidas as possibilidades de todos participarem, e se o grupo tiver menos de oito pessoas, pode tornar-se menos dinâmico e existe a possibilidade de alguns participantes dominarem a reunião.

Assim, neste estudo específico, optou-se pela realização de dois *focus group* (anexo V: questões do grupo de discussão; Anexo VI: grupo de discussão 1 e anexo VII: grupo de discussão 2), cada um com oito elementos.

Instituição	Nível de ensino	Número de participantes	Código
Escola Básica 1	1.ºCEB	8	A1
Escola Básica 1	1.ºCEB	8	A2

Figura 3: Tabela dos participantes no grupo de discussão.

3.1. Acerca da escola

Todos os estudantes, sem exceção, revelaram gostar da escola. Considerando que “eu não gosto, eu adoro!” (A1) e “eu amo” (A1).

3.2. Acerca das responsabilidades

Quando questionados acerca das suas responsabilidades dentro da escola e da sala de aula, todos os alunos mostram uma capacidade crítica e analítica, referindo que “devo estar atento” (A1); “devo trabalhar” (A1); “devo pôr sempre o dedo no ar” (A1) e “fazer silêncio” (A1). Consideram ainda que “tenho de me esforçar” (A2); “melhorar o comportamento” (A2); “estar mais atento” (A2) e “ser educado” (A2). Estes alunos assumem que se estiverem atentos nas aulas “quando a professora disser para fazer alguma coisa, nós já sabemos o que devemos fazer” (A2).

Nesta linha de seguimento, as crianças consideram que muitas vezes não estão atentos “porque somos desobedientes” (A1).

Acerca da importância dos bons resultados, mais uma vez, o resultado é unânime. Os bons resultados são importantes porque “isso pode garantir o futuro da nossa vida” (A1); “se tivermos boas notas, podemos ter um bom futuro” e ainda, “as nossas notas são importantes... quando vamos a uma entrevista de emprego, eles vêm as notas. E se tivermos muitas negativas, podemos ficar sem emprego” (A2). Esta preocupação é demonstrada em alguns elementos do grupo “quando eu tiro boas notas, fico muito contente. Eu esforço-me muito, desde o primeiro ano, nunca tirei nenhum suficiente” (A1). Afirmam que “assim vamos ter um melhor futuro na nossa vida. Ao longo do tempo vamos crescendo e aprendendo. Se tirar boas notas, posso ter um emprego bom” (A2).

3.3. Acerca da ação do professor

Os alunos consideram que um bom professor deve “escutar e ensinar” (A1); “respeitar os alunos quando está a falar” (A1); “deve confiar nos alunos” (A1); e deve “preocupar-se com as faltas dos alunos” (A1). Declaram que um bom professor deve “ser amigo” (A2); “ser carinhoso” (A2); “ouvir as opiniões dos alunos” (A2) e “ser paciente” (A2). Ainda consideram tarefa do professor “ralhar quando nos portamos mal” (A1).

Os maus resultados dos alunos são vistos como uma tarefa dividida entre os intervenientes da relação pedagógica. O “professor tem de ajudar aquele aluno para que suba as notas e o aluno tem de se esforçar” (A1); “Têm de ser os dois responsáveis, porque se ele não aprende, o professor tem de ensiná-lo” (A2); “sempre que aprendemos alguma coisa nova, as professoras perguntam se percebemos. Se não percebemos, voltam a explicar” (A2). Variados alunos

corroboram esta opinião, “é mais ou menos dividido. O professor tem de explicar as vezes todas, quando o aluno tem dificuldades. E a parte do aluno é que tem de se esforçar” (A1) e “a professora tem que explicar e nós temos que aprender. Nós temos de nos esforçar ao máximo.” Ainda assim, um aluno culpa o professor: A culpa é “um bocado mais do professor. Se um miúdo falta e o professor não explicar a matéria toda, ele pode ter maus resultados” (A2).

3.4. Acerca do trabalho em aula

Todos os alunos assumem gostar de trabalhos em grupo. No entanto, quando questionados sobre a preferência entre trabalho de grupo ou trabalho individual, as opiniões divergem.

Algumas crianças não conseguem eleger uma preferência, mas justificam-na: “Os dois. Porque há muitos colegas que só querem as suas ideias. E individualmente, nós pensamos sozinhos e conseguimos dizer as nossas ideias” (A1); “eu acho que trabalhar em grupo é muito bom e trabalhar sozinho, também. Se nós trabalhamos em grupo e temos alguma dúvida, podemos perguntar ao colega. E se trabalharmos sozinhos, estamos mais concentrados” (A1) e “concordo, mas eu acho que são os dois. Quando é trabalho individual, nós temos de pensar e escrevemos as nossas ideias. E às vezes, quando é trabalho de grupo não aceitam as nossas ideias. Outras vezes, alguns meninos não se esforçam e não trabalham, ficam só a olhar. Assim, no individual, temos de pensar todos” (A1); “gosto dos dois, por dois simples motivos: em grupo, nós também podemos aceitar as ideias dos outros. É muito bom. E individual também, podemos escrever o que pensamos e construir um texto à nossa maneira” (A1).

Um aluno assume a sua preferência pelo trabalho individual “quando é para fazer textos, imagina que eu tenho uma ideia e quando estamos em grupo, uns aceitam a ideia e outros não e acabamos por nos desentender todos. E nunca chegamos a acabar o texto direito. Quando é individual tenho as ideias direitinhas e faço o texto todo” (A2).

Mais uma vez, sobre mudar algo nas aulas, os alunos conseguem expor a sua capacidade crítica. A única coisa que pensariam mudar está diretamente relacionado com o seu comportamento: “a nossa atitude” (A1); “devíamos portarmo-nos melhor” (A1). Alguns alunos gostavam de “fazer muitos mais exercícios” (A2) e outros consideram que os jogos são uma mais-valia “às vezes estamos nas aulas e não entendemos a matéria. E a professora traz jogos e nós aprendemos logo” (A2). Outro aluno valoriza as rotinas e o calendário estipulado: “às vezes não cumprimos a agenda da semana. Não fazemos as experiências ou os desafios da semana” (A2).

Quanto questionados sobre as atitudes dos professores, consideram que “às vezes, nas aulas do professor N., ele é injusto” (A1) porque “ralha a meninos que não estão a falar” (A1) e consideram ainda que nessas aulas “estamos sempre a fazer desenhos e a pintar. E nós devíamos estudar” (A1).

Todos preferem participar ativamente nas aulas porque “se o professor não fizer perguntas, estávamos aqui a olhar para o ar.” (A2). As aulas preferidas variam entre “todas” (A1); “experiências” (A2) e “aulas ao ar livre e mais jogos” (A2).

3.5. *Acerca da escola*

O que mais gostam na escola é das “professoras” (A1 e A2); “de trabalhar, estudar” (A1 e A2) e do “recreio” (A2).

O que menos gostam oscila entre “nada” (A1); “o mau comportamento dos alunos” (A1); e de “andarem à porrada” (A2). Consideram que “temos de tentar estar no vosso lugar. Dar aulas e os alunos estarem sempre a falar, é muito difícil. Temos de pensar antes” (A2).

3.6. *Um bom professor deve ser*

Na perspetiva destes grupos, o professor deve ser “preocupado” (A1); “amigável” (A1); “empenhado” (A1); “responsável (A1)”; “divertido (A1)”; “carinhoso” (A2); deve “ajudar os alunos” (A2); “ser exigente” (A2); “justo” (A2) e “engraçado” (A2). Valorizam ainda a preocupação dos professores com o grupo e com todas as atividades que fazem: “sempre que as funcionárias vêm perguntar se vamos à visita de estudo, vocês tentam sempre que nós vamos” (A1).

As opiniões do grupo foram reveladoras e, sobretudo, coesas. Todos, sem exceção, revelam gostar da escola e admitem que as aulas poderiam funcionar melhor, se o comportamento geral da turma fosse mais adequado, revelando desde já, uma enorme capacidade crítica e reflexiva.

Concordam que os bons resultados estão intrinsecamente relacionados com uma melhor perspetiva de futuro. Desta forma, o facto de terem bons resultados, assume uma importância extrema para alguns alunos.

Consideram um bom professor como aquele que os ouve, que lhes dá importância e que se preocupa com eles. Contudo, mais uma vez, o grupo revelou maturidade para assumir que impor regras e limites faz parte da ação docente.

4. Do inquérito por entrevista

O guião da entrevista (anexo VIII: inquérito por entrevista) dividiu-se em três grandes categorias: a relação pedagógica; os tipos de pedagogia e o professor de excelência, além da conclusão final.

4.1. *Acerca da relação pedagógica*

Quando questionada sobre o facto de a relação pedagógica ser essencial para a aprendizagem, a resposta foi positiva. A professora refere que a “(...) relação pedagógica com os alunos é o primeiro passo para um bom ambiente de aprendizagem (...)” e ainda que “(...) só é possível ter alunos interessados, motivados e felizes se fizermos com que se sintam bem na escola e para isso é fundamental que haja uma boa relação entre todos.”

A entrevistada admite que aprende com os alunos e assume-se como uma profissional reflexiva, salientado que “(...) mesmo quando achamos que fazemos tudo o que está ao nosso alcance para garantirmos o sucesso dos alunos é extremamente importante que reflitamos sobre as nossas aulas e sobre as metodologias que adotamos (...)”.

Considera que um bom professor deve confiar nos seus alunos e que professor e aluno são peças determinantes na relação pedagógica.

Quanto à origem da iniciativa no processo de ensino-aprendizagem, a professora realça que “sempre que possível este processo deve ser discutido em conjunto, entre o professor e os alunos.”

Afirma que o sucesso educativo só existe quando existe motivação e revela que se tenta colocar no papel dos alunos, “(...) com regularidade pois considero muito importante ver as coisas da perspetiva do aluno, apesar de não ter a certeza se o consigo fazer.”

Quando questionada acerca das potencialidades de cada aluno, declara que as procura constantemente, uma vez que “(...) é muito importante que os alunos percebam que o professor conhece e valoriza os seus pontos fortes.”

Afirma ainda que os conteúdos transmitidos são relacionados com a vida do aluno, pois, só assim a aprendizagem pode ser significativa.

4.2. Acerca dos tipos de pedagogia

Relativamente ao papel do aluno, a professora considera que “o aluno é o principal interveniente neste processo e desta forma, devem os alunos dar sempre o seu contributo para a melhoria das práticas utilizadas na sala de aula”.

Idealiza que o professor pudesse apenas munir o aluno de ferramentas de ensino, e desta forma, intervir o menos possível na aprendizagem, porque “quando assim é, o papel do professor, na minha perspetiva, passa apenas por orientar e “espicaçar” o aluno na busca de mais aprendizagens e conseqüentemente, mais conhecimento.” Considera toda a história já percorrida da criança e acredita que a aprendizagem deve ser construída, perspetivando este facto.

Admite estabelecer pontes entre as aprendizagens, uma vez que, só assim, a aprendizagem será significativa. Refere privilegiar a comunicação, através de “muitos momentos de expressão oral, dando oportunidade aos alunos para se exprimirem livremente e segundo orientação”; a participação, procurando que “todos os alunos participem e intervenham nas aulas. Quando isso não acontece voluntariamente, são solicitados” e, finalmente a interação, através de “momentos de debates e troca de ideias”.

4.3. Acerca do professor de excelência

Considera que o professor deve conhecer bem as necessidades de cada aluno e ainda que “o professor deve ter domínio de grupo.”, realçando que “quando há uma boa relação entre alunos e professor, tudo acontece naturalmente.”

Quando questionada acerca das estratégias para se aproximar dos alunos, a professora considera que mantém uma relação próxima com todos os alunos e que não pensa estratégias para se aproximar deles “porque isso faz parte de um processo natural que construímos desde o início.”

Admite ainda que o professor deve ser proativo e que deve treinar o espírito crítico dos seus alunos.

Relativamente à questão de o professor assumir a responsabilidade sobre o fracasso dos alunos, a resposta é assertiva: “É o professor que tem a prerrogativa de pensar e repensar práticas e metodologias e tentar alterá-las de forma a melhorar os resultados académicos dos alunos. Contudo, há outros fatores que influenciam também o aproveitamento.”

Acredita que todos os alunos podem alcançar o êxito e diz motivar os alunos a serem melhores.

A professora relata que o trabalho colaborativo é importante, e desabafa a necessidade de ter uma colega de ano, com quem pudesse partilhar aulas e ideias.

A entrevistada avalia continuamente os alunos, através do recurso a fichas formativas; grelhas de observação e grelhas de registo. Promove lógicas regulares de autoavaliação, oralmente e por escrito.

Quanto a um processo de ensino igual para todos, afirma que não o faz, “o professor deve atender às especificidades de cada aluno individualmente” e que, sempre que possível, investe numa pedagogia diferenciada, tendo em conta as características de cada aluno.

Quando foi pedida a sua opinião sobre o que é ser bom professor, afirma que um “bom professor é aquele que constrói uma boa relação pedagógica com os alunos, que está atento e se preocupa com eles. Que se apropria dos conhecimentos atempadamente, que dá voz a todos os alunos e os convoca para o planeamento das atividades. É aquele que atende às especificidades de cada aluno e consegue motivá-los para a aprendizagem, tendo como ponto de partida as suas vidas e vivências. Um bom professor vê cada aluno como um ser único e luta com ele, diariamente, rumo ao sucesso.”

As características necessárias a um bom professor são “atenção, disponibilidade, dedicação, amor, sensibilidade, entre outras.”

Com esta análise verificou-se, que a docente diz compreender a relação pedagógica como um passo essencial para o sucesso educativo. Assume-se como uma profissional reflexiva e atenta na importância de a iniciativa do processo educativo ser partilhada.

Afirma ainda tentar enquadrar o quotidiano dos alunos, nos processos aprendidos na sala de aula, garantido que desta forma aprenderão melhor. Nota-se uma evidente preocupação em aproximar-se dos alunos, tendo em perspectiva, sempre, os problemas de cada um, assumindo este facto como crucial para todo o processo.

Assim, a proximidade e o cuidado com o aluno, ganham lugar de destaque na relação pedagógica.

PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso, tal como foi espelhado ao longo do relatório, permitiu um enorme desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para uma perspectiva alargada sobre o que é ser bom professor. Muitas teorias identificam as características essenciais de um professor de excelência, no entanto, a experiência em estágio e a recolha de dados, acerca da opinião dos maiores envolvidos neste processo, apresentaram-se como momentos determinantes.

Todas as teorias estudadas ganham maior sentido, quando corroborados pelas opiniões das crianças.

É possível verificar uma evolução de pensamento nos professores. Começa a valorizar-se uma pedagogia mais ativa e dinâmica. Entende-se que o aluno começa a ser visto como um sujeito ativo, sendo valorizados os parâmetros de comunicação; interação e participação. Freinet (1973) defendia que a escola moderna surge como uma fórmula pedagógica de futuro com práticas coerentes, espírito harmonizador e entusiasmante, cujo dinamismo constituiu uma garantia de sucesso.

As opiniões dos alunos são claras e esclarecedoras relativamente a uma mudança paradigmática no ensino. Apesar de olharem o professor como alguém capaz de impor regras e limites, também o contemplam como alguém que deve saber ouvir o aluno, valorizá-lo e, assumir a sua parte de responsabilidade no insucesso escolar.

Um outro aspeto, extremamente valorizado, está relacionado com a emotividade. Consideram que um professor deve ser preocupado, carinhoso e amigo.

A entrevista à professora titular permite-nos, perceber a assumida importância da relação pedagógica como um passo essencial neste processo.

É valorizado o enquadramento do quotidiano dos alunos nas aprendizagens, que se entendem, como significativas, corroborando a teoria de Ausubel que defende que aprendizagem significativa é “agradável e familiar e aguça, também, a curiosidade intelectual e a perspectiva de se adquirirem novos conhecimentos, em vez de provocar uma reacção como se fosse uma tarefa não recompensada e desagradável da aprendizagem por memorização” (Ausubel, 2000, p. 15).

Defende ainda, a partilha da iniciativa do processo educativo e a reflexão, uma vez que “um profissional reflexivo aceitar fazer parte do problema. Ele reflete sobre a sua própria acção (...),

assim como reflete sobre a sua forma de superar limites ou de tornar mais eficazes os seus gestos técnicos” (Perrenoud, 2002, p. 18).

As características para um bom professor passam pela atenção, disponibilidade e dedicação.

Realizando um cruzamento de opiniões, entre a perspectiva dos alunos e a perspectiva da professora titular, destaca-se a opinião de que o professor deve manter uma relação de preocupação e proximidade com os alunos, pois a “afetividade possui elementos de consciência, de valores, de compromisso, de componentes simbólicos. Vinculada à percepção, estimula as estruturas cognitivas, favorecendo a construção do conhecimento científico” (Cavalcante, 2011, p. 8).

Concluimos assim, que uma das premissas mais importantes para a construção de uma relação pedagógica saudável, consistente e cuidadosa passa por respeitar o aluno, valorizá-lo, e, compreendê-lo como um sujeito com problemas, que precisam de ser reconhecidos e entendidos.

Pode, eventualmente, parecer utópico definir uma relação pedagógica de excelência, devido à subjetividade de alguns critérios, dependentes de opiniões mais pessoais, no entanto, pensamos que neste relatório de estágio, ficou demonstrado que a excelência pode existir de forma contextualizada onde professor e aluno se sentem acolhidos e motivados para a enorme aventura de aprender e ensinar.

Em investigações futuras, é nossa pretensão investigar outros contextos, no sentido de confirmar e/ou comparar os resultados obtidos neste percurso particular que, em nosso entender, não deve ser generalizável. Não obstante, evidencia a realidade de um contexto particular onde se compreende a forte ligação, quer nas representações, quer nas práticas, entre a boa docência e a relação pedagógica que se fomenta entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, J & Machado, J. (Coord.) (2015) *Professores, Escola e Município - Formar, Conhecer e Desenvolver do ensinar e do aprender*. Porto. UCP, <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/PROFESSORES,%20ESCOLA%20E%20MUNIC%C3%8DPIO.pdf> [14 de Janeiro de 2016].
- Amado, J. (2005). *Observação e análise da Relação Pedagógica. Relatório de disciplina — Concurso para Professor Associado*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaro, A.; Póvoa, A. & Macedo, L. (2005). *A arte de fazer questionários*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto/Departamento de Química
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill Interamericana de Espanha.
- Ausubel, D. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Becker, F. (2012). *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Penso.
- Bogdan, R, Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Autor e Guerra e Paz Editores.
- Cavalcante, R. (2001). *Educação Biocêntrica: um movimento de desconstrução dialógica*. Fortaleza: Edições CDH.
- Fabra, L. & Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar*. Barcelona: Paidós
- Freinet, C. (1973). *Pedagogia do Bom Senso*. Lisboa: Moraes Editores.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Fabra, L. & Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar*. Barcelona: Paidós

Finch, H. & Lewis, J. (2003). *Focus Groups. Qualitative research practice: A guide for social research students and researchers*. Cambridge: Thousand Oaks.

Gonçalves, D. (2007). Finalidades da Educação para a Cidadania. In *Cidadania(s): Discursos e práticas*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, (pp. 265-271)

Gonçalves, D. (2015). Competências profissionais e desenvolvimento docente. In Joaquim Machado & José Matias Alves (org), *Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver*, (pp. 42-52). Porto: UCP. Disponível em http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?SSPAGEID=3005&lang=1&artigoID=1557

Gonçalves, D. (2015). Problematizar a formação inicial de professores: conhecer, ser e agir. In *Formação Inicial de Professores [Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015]*, (pp. 304-303). ISBN 978-972-8360-94-8. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf

Jesus, S. N. (2008). *Estratégias para motivar os alunos*. Educação: Porto Alegre. Vol. 31, n. 1, (21-29)

Low, P. & Ang, S. (2011). How to be a good teacher?. *Educational Research Educ. Res*, Vol. (2), (pp. 1118 – 1123). Disponível em https://www.researchgate.net/publication/235930355_How_to_be_a_good_teacher

Maturana, H. (2002). *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG

Not, L. (1998). *O Ensino interlocucional – Para uma educação na segunda pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget

Ortega, M. (2005). *EL grupo de discusión. Una herramienta para la investigación qualitativa*. Barcelona: Laertes

Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artmed

Perrenoud, Ph. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed

Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1993). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva

Roldão, M. (2008). "Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional". *Saber e Educar*, Porto. ESEPF, nº 13, (pp. 171-184)

Legislação consultada:

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto (*Lei de Bases do Sistema Educativo*)

ANEXOS

Anexo I - Inquérito por questionário

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico é nosso objetivo investigar a relação pedagógica. Em nosso entender, a relação pedagógica é crucial e imprescindível para a promoção do sucesso educativo. Deste modo, gostaríamos de realizar este inquérito por questionário de modo a obtermos diversas opiniões sobre esta temática a partir de docentes nesta valência.

A sua opinião é muito importante e desde já agradecemos a disponibilidade e franqueza no preenchimento.

Garante-se a confidencialidade e anonimato dos dados fornecidos.

1. Caracterização Pessoal e Profissional

1.1- Género

Feminino

Masculino

1.2-Grupo Etário

Idade _____

1.3-Em relação às suas habilitações académicas, assinale a sua situação

atual:

Doutoramento

Mestrado

Formação Especializada/Pós-graduação

Licenciatura

Bacharelato

Outra _____

1.4-Nível de ensino que leciona:

Professor do 1º ano do 1ºCEB

Professor do 2º ano do 1º CEB

Professor do 3º ano do 1º CEB

Professor do 4º ano do 1º CEB

1.5- Relativamente à sua categoria profissional:

Quadro de Zona Pedagógica

Quadro de Escola

Contratado

Assinale apenas uma opção.

Sim	Não
------------	------------

Considera a relação pedagógica essencial para a aprendizagem?		
---	--	--

2. A relação pedagógica

Selecione a opção que, na sua opinião, melhor corresponde às citações realizadas.

		1.Discordo totalmente	2.Discordo	3.Concordo	4.Concordo totalmente	5.Não tenho opinião
2.1	Ser bom professor implica uma aprendizagem mútua.					
2.2	Ser bom professor implica ser um profissional reflexivo.					
2.3	Um bom professor confia nos alunos.					
2.4	Um bom professor faz com que os alunos confiem nele.					

3. A pedagogia e a relação pedagógica

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não tenho opinião
3.1	Professor e alunos são peças determinantes na relação pedagógica.					
3.2	A iniciativa do processo ensino-aprendizagem deve ter origem no professor.					
3.3	O sucesso educativo só se realiza quando alguma motivação se apodera dos envolvidos nesta relação.					

3.4	A relação pedagógica supõe-se uma relação bidirecional.					
3.5	O professor deve ser capaz de se colocar no papel do aluno.					
3.6	O professor deve ser capaz de compreender o aluno.					
3.7	O professor deve ser capaz de procurar as potencialidades em cada aluno.					
3.8	O professor deve atribuir um significado útil a tudo o que transmite ao aluno.					

4. Tipos de pedagogia

Tendo como base os diversos tipos de pedagogia, selecione a opção que considera adequada.

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não tenho opinião
4.1	Uma boa relação pedagógica é aquela em que o aluno é um sujeito passivo.					
4.2	Uma boa relação pedagógica é aquela em que o aluno é considerado uma tábua rasa.					

4.3	Um bom professor é aquele que pensa que apenas ele é capaz de transmitir informação.					
4.4	Um bom professor é aquele que pensa que o aluno se limita a aprender o que este transmite.					
4.5	Ensino e aprendizagem não se complementam.					
4.6	O professor deve ser um auxiliar do aluno.					
4.7	O professor deve intervir o menos possível na aprendizagem do aluno.					
4.8	O aluno é possuidor de uma história já percorrida.					
4.9	O professor deve relacionar o meio ambiente e a bagagem hereditária do aluno.					
4.10	O professor deve ser capaz de perceber o que o aluno já aprendeu para, posteriormente, ensinar.					
4.11	Um bom professor privilegia a comunicação.					
4.12	Um bom professor privilegia a participação.					
4.13	Um bom professor privilegia a interação.					
4.14	Um bom professor privilegia o trabalho em conjunto.					

5. Professor de excelência

Tendo como base os diversos tipos de pedagogia, selecione a opção que considera adequada.

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não tenho opinião
5.1	Uma relação pedagógica de excelência pressupõe que o professor conheça bem as necessidades de cada aluno.					
5.2	Uma boa relação pedagógica pressupõe que o professor adapte a sua conduta aos objetivos que pretende atingir.					
5.3	Uma boa relação pedagógica pressupõe que o professor utilize o conhecimento que tem de cada teoria e os aplique às características dos alunos.					
5.4	Um bom professor saber gerir o ambiente da sala de aula.					
5.5	Um bom professor estabelece estratégias para se aproximar dos alunos.					
5.6	Um bom professor acredita que o mais importante não é os alunos apreenderem o conteúdo, mas aplicá-lo corretamente.					
5.7	Um bom professor é capaz de ensinar, de forma aprazível.					

5.8	O professor deve treinar o aluno para ser autónomo e reflexivo.					
5.9	O professor deve ser proativo.					
5.10	O professor deve assumir a responsabilidade perante o fracasso dos alunos.					
5.11	O bom professor acredita no êxito dos alunos.					
5.12	O bom professor deve motivar os alunos a serem cada vez melhores.					
5.13	O bom professor deve saber trabalhar em equipa.					
5.14	O bom professor deve explicitar ao aluno, o que este já sabe, e o que falta saber para atingir determinado objetivo.					
5.15	O bom professor deve avaliar todos os dias as aprendizagens dos alunos.					
5.16	O bom professor deve promover lógicas regulares de autoavaliação.					
5.17	O bom professor deve investir num processo de ensino igual para todos.					
5.18	O bom professor deve investir numa pedagogia diversificada e diferenciada, tendo em conta as diferentes formas de aprender.					

Muito obrigada pela participação!

Anexo II – Grelha de observação

GRELHA DE OBSERVAÇÃO A RELAÇÃO PEDAGÓGICA				
Indicadores comportamentais	Indicadores de medida	Sim	Não obs.	Observações
Gestão da aula	- Sumaria brevemente a aula anterior			
	- Identifica, no início de cada aula, os objetivos			
	- Organiza a aula de forma a que a relação entre objetivos e atividades seja clara			
	- Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante			
	- Fecha a aula com discussão do trabalho realizado			
	- Envolve os alunos nas diferentes etapas da aula			
Clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e envolvimento afetivo, emocional e social do aluno	- Utiliza o nome dos alunos			
	- Utiliza o reforço positivo: Recompensa; elogio; encorajamento			
	- Mostra capacidade para atender às diferentes necessidades dos alunos			

	- Recorre ao humor e sensibilidade dos alunos			
	- Demonstra satisfação e contentamento para com o grupo			
	- Movimenta-se pela sala e utiliza gestos ao longo da comunicação verbal;			
	- Usa, de forma efetiva, todos os recursos;			
	- Cria empatia com os alunos;			
	- Comunica com os alunos, utilizando o feedback processual			
Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção e integração dos alunos	- Mostra tolerância com a diversidade étnica; cultural; sexual e social			
	- Utiliza instrumentos de auto e heteroavaliação, que lhes permite sentir a responsabilidade, quer no trabalho individual, quer no trabalho de grupo			
	- Mostra capacidade de negociação			
	- Valoriza e reconhece a autoria dos alunos			

Desempenho acadêmico	- Incentiva à autonomia;			
	- Cria expectativas razoáveis e desafiadoras			
	- Encoraja o pensamento crítico e reflexivo			
	- Comunica ao nível dos alunos			
	- Usa (outras) estratégias para confirmar a compreensão dos alunos			
	- Muda de estratégia se os alunos não mostrarem a compreensão adequada.			
	- Utiliza materiais facilitadores da aprendizagem			
Equilíbrio no exercício da autoridade para manutenção da disciplina na sala de aula	- Mostra diretividade relativamente aos comportamentos			
	- Revela um estilo de liderança adequado ao grupo			
	- Revela capacidade de gestão de conflitos			
	- Respeita o grupo e cada um dos alunos			

Anexo III – Grelha de observação da primeira aula

GRELHA DE OBSERVAÇÃO				
A RELAÇÃO PEDAGÓGICA – 06/12/2016				
Indicadores comportamentais	Indicadores de medida	Sim	Não obs.	Observações
Gestão da aula	- Sumaria brevemente a aula anterior		X	A aula visualizada foi a seguir às fichas de avaliação.
	- Identifica, no início de cada aula, os objetivos	X		
	- Organiza a aula de forma a que a relação entre objetivos e atividades seja clara			
	- Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante	X		
	- Fecha a aula com discussão do trabalho realizado		X	Não fez a síntese do trabalho realizado.
	- Envolve os alunos nas diferentes etapas da aula	X		
Clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e envolvimento afetivo, emocional e social do aluno	- Utiliza o nome dos alunos	X		Utiliza sempre o nome dos alunos.
	- Utiliza o reforço positivo: Recompensa; elogio; encorajamento			
	- Mostra capacidade para atender às diferentes necessidades dos alunos	X		

	- Recorre ao humor e sensibilidade dos alunos	X		
	- Demonstra satisfação e contentamento para com o grupo		X	
	- Movimenta-se pela sala e utiliza gestos ao longo da comunicação verbal;	X		A professora está em constante movimento, enfatizando a comunicação não-verbal.
	- Usa, de forma efetiva, todos os recursos;	X		Nesta aula, a professora titular foi mais além e utilizou um cronómetro para motivar os alunos.
	- Cria empatia com os alunos;	X		Recorre frequentemente a gostos pessoais e exemplos que sejam significativos para os alunos.
	- Comunica com os alunos, utilizando o feedback processual	X		Explicou que os alunos sabiam a tabuada e a forma como a aprenderam.
Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção e integração dos alunos	- Mostra tolerância com a diversidade étnica; cultural; sexual e social	X		
	- Utiliza instrumentos de auto e heteroavaliação, que lhes permite sentir a responsabilidade, quer no trabalho individual, quer no trabalho de grupo		X	
	- Mostra capacidade de negociação		X	
	- Valoriza e reconhece a autoria dos alunos	X		Elogiou e nomeou alunos que sabiam a tabuada.

Desempenho acadêmico	- Incentiva à autonomia;	X		
	- Cria expectativas razoáveis e desafiadoras	X		
	- Encoraja o pensamento crítico e reflexivo	X		
	- Comunica ao nível dos alunos	X		
	- Usa (outras) estratégias para confirmar a compreensão dos alunos	X		
	- Muda de estratégia se os alunos não mostrarem a compreensão adequada.	X		Pediu a alunos para dizerem variadas tabuadas, quando percebeu que nem todos estavam à vontade.
	- Utiliza materiais facilitadores da aprendizagem		X	
Equilíbrio no exercício da autoridade para manutenção da disciplina na sala de aula	- Mostra diretividade relativamente aos comportamentos		X	
	- Revela um estilo de liderança adequado ao grupo	X		
	- Revela capacidade de gestão de conflitos	X		
	- Respeita o grupo e cada um dos alunos	X		

Anexo IV – Grelha de observação da segunda aula

GRELHA DE OBSERVAÇÃO				
A RELAÇÃO PEDAGÓGICA - 13/12/2016				
Indicadores comportamentais	Indicadores de medida	Sim	Não obs.	Observações
Gestão da aula	- Sumaria brevemente a aula anterior	X		Escreveu o sumário no quadro e falou do que foi dado na aula anterior.
	- Identifica, no início de cada aula, os objetivos	X		Explicou que iam fazer a correção do teste
	- Organiza a aula de forma a que a relação entre objetivos e atividades seja clara	X		
	- Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante	X		
	- Fecha a aula com discussão do trabalho realizado		X	A aula não se focou em nenhum conteúdo em específico, mas na correção da ficha de avaliação.
	- Envolve os alunos nas diferentes etapas da aula	X		
Clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e envolvimento afetivo, emocional e social do aluno	- Utiliza o nome dos alunos	X		Utiliza sempre o nome dos alunos.
	- Utiliza o reforço positivo: Recompensa; elogio; encorajamento			
	- Mostra capacidade para atender às diferentes necessidades dos alunos	X		

	- Recorre ao humor e sensibilidade dos alunos	X		Tenta animar as aulas e brincar com os alunos. Um aluno perguntou quantas patas tem um galo. A professora respondeu descontraidamente: “Os galos que eu conheço têm duas patas”, incentivando o humor na sala.
	- Demonstra satisfação e contentamento para com o grupo			
	- Movimenta-se pela sala e utiliza gestos ao longo da comunicação verbal;	X		
	- Usa, de forma efetiva, todos os recursos;		X	Como foi correção do teste, só se verificou a utilização do quadro.
	- Cria empatia com os alunos;	X		Aceita críticas dos alunos, mesmo quando estes questionam o seu trabalho.
	- Comunica com os alunos, utilizando o feedback processual	X		Utiliza o feedback processual. Diz aos alunos que fizeram bem e o que fizeram bem. “Muito bem, porque multiplicaste 12 por 120...”
Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção e	- Mostra tolerância com a diversidade étnica; cultural; sexual e social	X		
	- Utiliza instrumentos de auto e heteroavaliação, que lhes permite sentir a responsabilidade, quer no trabalho individual, quer no trabalho de grupo		X	

integração dos alunos	- Mostra capacidade de negociação			
	- Valoriza e reconhece a autoria dos alunos	X		Parabeniza um aluno em particular, por estar com atenção à aula.
Desempenho acadêmico	- Incentiva à autonomia;	X		Incentiva a que os alunos sejam autônomos. Nesta aula, incentivou ao cálculo mental, de forma individual e sem calculadora.
	- Cria expectativas razoáveis e desafiadoras	X		
	- Encoraja o pensamento crítico e reflexivo			
	- Comunica ao nível dos alunos	X		
	- Usa (outras) estratégias para confirmar a compreensão dos alunos	X		Realizou estimativas com recurso a arredondamento das dezenas; centenas e milhares para verificar se efetivamente tinham percebido os arredondamentos.
	- Muda de estratégia se os alunos não mostrarem a compreensão adequada.	X		
	- Utiliza materiais facilitadores da aprendizagem			

Relação Pedagógica e Boa Docência: representações e práticas

Equilíbrio no exercício da autoridade para a manutenção da disciplina na sala de aula	- Mostra diretividade relativamente aos comportamentos	X		
	- Revela um estilo de liderança adequado ao grupo	X		
	- Revela capacidade de gestão de conflitos	X		
	- Respeita o grupo e cada um dos alunos	X		

Anexo V – Questões do grupo de discussão

Questões para o grupo de discussão:

Com este grupo de discussão pretendo analisar o que significa para vocês, ser um bom professor, assim como as características do mesmo.

Apresentação dos alunos: Nome e idade

1 - Gostam da escola?

Pedagogia e relação pedagógica:

2 - Vocês só aprendem quando a matéria tem algum significado para vocês?

3 - Que tipo de responsabilidades sentem que têm na aula?

4 - Sentem que é importante ter bons resultados?

Professor de excelência:

5 - O que é para vocês, ser bom professor?

6 - Acham que o professor deve acreditar no vosso trabalho?

7 - Consideram que o professor deve ser responsável quando têm maus resultados?

Tipos de pedagogia:

8 - Gostam que o professor vos dê tempo para trabalhos de grupo?

9 - Gostavam de mudar algo nas aulas?

10 - Gostam de participar nas aulas ou preferem que o professor não faça perguntas?

11 - Descrevam o tipo de aulas que vocês preferem.

Conclusão

12 - O que gostam mais na escola?

13 - O que gostam menos na escola?

Anexo VI – Grupo de discussão 1

Com este grupo de discussão pretendo analisar o que significa para vocês, ser um bom professor, assim como as características do mesmo.

Apresentação dos alunos: Nome e idade

G., 8 anos.

L.P., 8 anos.

L.S., 9 anos.

M., 9 anos.

D. N., 8 anos.

G., 8 anos.

J., 8 anos.

L., 8 anos.

Estagiária - Gostam da escola?

Coro: *Sim.*

L.: *Professora, eu não gosto, eu adoro!*

L.P.: *Eu amo.*

Estagiária - Que tipo de responsabilidades sentem que têm na aula?

LP.: *estar atento.*

G.: *estar atento e portar bem.*

M.: *trabalhar.*

J.: *por sempre o dedo no ar.*

G.: *fazer silêncio*

Estagiária: E vocês acham que fazem isto durante as aulas?

Coro: *não.*

Estagiária: Porquê?

M.: *porque às vezes somos desobedientes.*

D. N.: *eu acho que é muitas vezes.*

L.: *estamos muitas vezes desatentos.*

Estagiária: *E porque é que vocês às vezes estão desatentos? Por algum motivo em especial? As aulas não vos motivam?*

D. N.: *porque estamos a falar. As aulas são muito inovadoras.*

Estagiária - *Sentem que é importante ter bons resultados?*

Coro: *Sim*

D. N.: *isso pode garantir o futuro da nossa vida.*

L.: *quando eu tiro boas notas, fico muito contente. Eu esforço-me muito, desde o primeiro ano, nunca tirei nenhum suficiente.*

L.P.: *eu concordo plenamente com o Diogo e com a Luna.*

Estagiária: *e os outros meninos? Também acham importante?*

Coro: *Sim*

Estagiária: *Sim? Guilherme? Porquê?*

G.: *Silêncio*

J.: *se tivermos boas notas, podemos ter um bom futuro.*

Professor de excelência:

Estagiária - *O que é para vocês, ser bom professor? Quais são as características que fazem um bom professor?*

L.P.: *escutar, ensinar. Quando, por exemplo, um aluno esta com dificuldades, ajudar.*

D. N.: *e também os alunos escutarem os professores.*

M.: *O professor deve respeitar o aluno, quando está a falar.*

L.: *O professor deve confiar nos alunos.*

Estagiária: *e confiar em quê? Acreditar que o aluno é capaz?*

Coro: *Sim*

Anexo VII – Grupo de discussão 2

Com este grupo de discussão pretendo analisar o que significa para vocês, ser um bom professor, assim como as características do mesmo.

Apresentação dos alunos: Nome e idade

H., 8 anos.

R., 8 anos.

D.G., 8 anos.

E, 8 anos.

D.S., 8 anos.

I., 8 anos.

C., 8 anos.

S., 8 anos.

Estagiária - Gostam da escola?

Coro: *Sim.*

Estagiária - Que tipo de responsabilidades sentem que têm na aula?

H.: *tenho de me esforçar.*

R.: *melhorar o comportamento.*

E.: *quando estamos na sala... hummm... por exemplo, a professora está a falar, e nós temos de escutar... assim quando a professora disser para fazer alguma coisa, nós já sabemos o que devemos fazer...*

D. G.: *estar atento.*

D.: *ser educado.*

D. G.: *estar mais atento.*

Estagiária - Sentem que é importante ter bons resultados?

Coro: *Sim*

D.: *Sim.*

H.: *sim, porque as nossas notas são importantes... quando vamos a uma entrevista de emprego, eles vêm as notas. E se tivermos muitas negativas, podemos ficar sem emprego.*

Estagiária - E vocês esforçam-se para tirarem boas nota?

E.: *mais ou menos, não muito.*

Estagiária: *mas é importante ter boas notas para ti?*

E.: *sim, assim vamos ter um melhor futuro na nossa vida. Ao longo do tempo vamos crescendo e aprendendo. Se tirar boas notas, posso ter um emprego bom.*

D. G.: *assim podemos ter um bom futuro, bons empregos e uma boa vida.*

I.: *concordo, ter boas notas é sinal que aprendemos.*

E.: *eu concordo que podemos ter um futuro melhor e ao longo do tempo podemos aprender muitas mais coisas na escola. Se estudarmos mais e mais, vamos aprender mais coisas.*

Professor de excelência:

Estagiária - O que é para vocês, ser bom professor? Quais são as características que fazem um bom professor?

R.: *ser amigo.*

H.: *ser carinhoso.*

E.: *ouvir as opiniões dos alunos.*

I.: *ser paciente.*

D. G.: *Humm, esqueci-me.*

D.: *ser respeitoso. (respeitador)*

E.: *nós temos de respeitar os professores e os professores devem respeitar os alunos.*

Estagiária - Vocês acham que os professores devem acreditar em vocês? Acreditar que são capazes de ter bons resultados?

Coro: *Sim.*

E.: *porque se eles nos derem força e disserem, tu vais conseguir, nós vamos ter força para acreditar.*

Estagiária - um professor deve ser motivador?

Coro: *Sim.*

Estagiária - Consideram que o professor deve ser responsável quando têm maus resultados?

H.: *é mais ou menos dividido. O professor tem de explicar as vezes todas, quando o aluno tem dificuldades. E a parte do aluno é que tem de se esforçar.*

E.: *a professora tem que explicar e nós temos que aprender. Nós temos de nos esforçar ao máximo.*

Estagiária: *mas achas que a culpa é do professor, do aluno os dos dois?*

E.: *dos dois*

D. G.: *acho que a culpa é mais do aluno porque não pode brincar nem falar... nem estar distraído.*

D.: *um bocado mais do professor. Se um miúdo falta e o professor não explicar a matéria toda, ele pode ter maus resultados.*

R.: *mas o aluno pode estudar em casa.*

D.: *só que ele perde a matéria e não sabe em que dia são os testes.*

Estagiária: *mas vocês sabem sempre quando são os testes, não sabem?*

Coro: *Sim.*

H.: *professora, isto é uma coisa má que vou dizer.*

Estagiária: *diz lá!*

H.: *na turma da minha irmã, o melhor deles, quer seja a português, a matemática, a essa matéria, faz o seu teste, não é? Depois manda para trás e o outro copia e sempre assim...*

Estagiária - Ah! E tu achas isso bem?

H.: *olha, pelo menos conseguem trabalhar em equipa.*

D.: *mas se um tem mal, os outros vão ter tudo mal!*

E.: quando nós tivermos no 12.º ano, os professores vão fazer teste surpresa e nós temos de estudar para estar preparados.

Estagiária - então, mas têm de estar atentos só por causa dos testes? Não têm de estar atentos para aprender?

Coro: *Sim.*

D.: eu acho que temos de nos portar bem.

I.: eu não concordo com o Dário, sempre que faltamos e sabemos que vamos fazer teste, no dia seguinte, fazemos sempre.

Estagiária - Gostam que o professor vos dê tempo para trabalhos de grupo?

Coro: *Sim.*

Estagiária - preferem trabalho em grupo ou individual?

D.: se a professora me mandar fazer um texto, por exemplo, o do Pinóquio... se nós tivermos uma duvida, todo o grupo ajuda.

H.: gosto mais de trabalhar sozinho.

Estagiária: porque preferes trabalhar sozinho?

H.: silêncio.

E.: porque nós damos uma ideia... e assim podemos discutir, se nós queremos aceitar a ideia ou não.

H.: eu gosto mais de trabalhar ... quando é para fazer textos, imagina que eu tenho uma ideia e quando estamos em grupo, uns aceitam a ideia e outros não e acabamos por nos desentender todos. E nunca chegamos a acabar o texto direito. Quando é individual tenho as ideias direitinhas e faço o texto todo.

D. G.: se trabalharmos em grupo, podemos discutir as ideias e individualmente podemos pensar pela nossa cabeça.

Estagiária - Gostavam de mudar algo nas aulas?

Coro: *não.*

Professora- Não? De certeza?

H.: *gostava. De passar mais tempo com as professoras.*

Estagiária: mas estas sempre com as professoras nas aulas.

H.: *mas gostavam que as aulas fossem maiores.*

E.: *se tu e a professora Marlene vão embora, ele fica triste.*

I.: *nas aulas, nós podemos fazer muitos mais exercícios.*

H.: *às vezes estamos nas aulas e não entendemos a matéria. E a professora traz jogos e nós aprendemos logo.*

D.: *às vezes não cumprimos a agenda da semana. Não fazemos as experiências ou os desafios da semana.*

Estagiária - Gostam de participar nas aulas ou preferem que o professor não faça perguntas?

Coro: *participar.*

H.: *se o professor não fizer perguntas, estávamos aqui a olhar para o ar.*

Estagiária - Descrevam o tipo de aulas que vocês preferem.

E.: *uma aula com experiencias.*

D. S.: *experiências.*

H.: *aquelas aulas que estamos muito tempo com as professoras.*

D.: *aulas ao ar livre e mais jogos.*

Estagiária - O que gostam mais na escola?

H.: *das professoras.*

R.: *das professoras.*

D. G.: *das aulas e das professoras*

D. S.: *das aulas, de estudar e das professoras*

C.: *das professoras*

D.: *do recreio.*

Estagiária - O que gostam menos na escola?

H.: *da atitude das pessoas.*

Estagiária: que atitudes?

H.: *quando jogamos à bola, o outro tira a bola e atropelam-se...*

Estagiária: não gostas que os teus colegas se zanguem?

H.: *Não, muito menos por motivos estúpidos.*

R.: *Silêncio.*

I.: *da injustiça.*

D. S.: *andarem à porrada.*

D.: *quando eles se mandam e magoam-se nos escorregas.*

E.: *por exemplo, quando me empurram no escorrega e eu posso-me aleijar em alguma parte do corpo.*

Estagiária: pois, mas vocês têm de ter cuidado com essas brincadeiras. Sei que às vezes não fazem por mal, mas podem-se magoar.

Estagiária - Um bom professor deve ser...

H.: *carinhoso.*

R.: *amigo.*

D. G.: *ajudar os alunos*

E.: *ser responsável pelos alunos.*

I.: *exigente.*

D.: *justo*

D. S.: *engraçado.*

Anexo VIII – Entrevista à professora cooperante

Boa tarde,

Desde já agradeço a sua disponibilidade para esta entrevista. Como sabe, estou a realizar uma investigação no âmbito do meu relatório de estágio, solicitado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. A temática abordada é “Relação Pedagógica – O que é ser um bom professor”. Posto isto, pediria para fazer uma breve apresentação, referindo o nome, tempo de serviço e a função que ocupa na atualidade.

I. Apresentação: Caracterização socioprofissional

1. Quantos anos tem de experiência docente? 14 anos
2. Há quanto tempo leciona nesta instituição? 8 anos
3. Já trabalhou noutras instituições? Se sim, quais? Sim. Escola C+S de Caminha; Escola Básica 2.º e 3.º Ciclo do Campanário (Madeira); Escola Básica 1.º Ciclo de S. João do Souto e Escola Básica 1.º Ciclo do Lugar da Serra (Madeira).

II. Relação Pedagógica

1. Considera a relação pedagógica essencial para a aprendizagem? Qual o motivo? Considero que a relação pedagógica com os alunos é o primeiro passo para um bom ambiente de aprendizagem. Na minha opinião só é possível ter alunos interessados, motivados e felizes se fizermos com que se sintam bem na escola e para isso é fundamental que haja uma boa relação entre todos.
2. Para si, ser bom professor implica uma aprendizagem mútua? Aprende com os seus alunos?
Sem dúvida. Todos os dias aprendo imenso com os meus alunos.
3. Ser um profissional reflexivo é importante na aprendizagem? Considera-se um profissional reflexivo?
Mesmo quando achamos que fazemos tudo o que está ao nosso alcance para garantirmos o sucesso dos alunos é extremamente importante que reflitamos sobre as nossas aulas e sobre as metodologias que adotamos. Sou uma profissional reflexiva e procuro, diariamente, encontrar novas formas de chegar às especificidades de cada aluno.
4. Acha que um bom professor deve confiar nos seus alunos?

Acho que é muito importante manter uma relação de confiança entre alunos e professor.

5. Acredita que professor e alunos são peças determinantes na relação pedagógica?

Sim.

6. A iniciativa do processo ensino-aprendizagem deve ter origem no professor?

Sempre que possível este processo deve ser discutido em conjunto, entre o professor e os alunos.

7. De acordo com a sua experiência, considera que o sucesso educativo só se realiza quando alguma motivação se apodera dos alunos?

Obviamente que sim.

8. Consegue colocar-se no papel dos seus alunos? Considera importante?

Tento fazer isso com regularidade pois considero muito importante ver as coisas da perspetiva do aluno.

9. Procura as potencialidades em cada um dos seus alunos?

Sim, sempre que possível. É muito importante que os alunos percebam que o professor conhece e valoriza os seus pontos fortes.

10. Sempre que transmite algum conteúdo, procura relacioná-lo e torná-lo útil na vida do aluno?

Sim, só assim a aprendizagem pode ser significativa para os alunos.

III. Tipos de pedagogia

1. Qual o papel do aluno no processo de aprendizagem? Porquê?

O aluno é o principal interveniente neste processo e desta forma, devem os alunos dar sempre o seu contributo para a melhoria das práticas utilizadas na sala de aula.

2. O professor deve intervir muito ou pouco na aprendizagem do aluno?

Bom seria que o professor apenas pudesse munir o aluno de ferramentas para ser ele próprio o autor das suas aprendizagens. Quando assim é, o papel do professor, na minha perspetiva, passa apenas por orientar e “espicaçar” o aluno na busca de mais aprendizagens e conseqüentemente, mais conhecimento.

3. Considera que os seus alunos são possuidores de uma história já percorrida? Considera este facto nas suas aulas?

Sem dúvida. Uma criança quando chega à escola possui já um manancial de aprendizagens e conhecimentos, adquiridos no meio e na própria família. E é tendo por base este ponto de partida que devemos continuar o processo de aprendizagem.

4. Tenta estabelecer uma ponte entre o que os seus alunos já aprenderam e o que vai ensinar?

Sim. Como já referi anteriormente, é contextualizando a aprendizagem que esta se torna significativa para o aluno.

5. Privilegia a comunicação? De que forma? Sim. Recorrendo a muitos momentos de expressão oral, dando oportunidade aos alunos para se exprimirem livremente e segundo orientação.
6. Privilegia a participação? De que forma? Sim. Procuo que todos os alunos participem e intervenham nas aulas. Quando isso não acontece voluntariamente, são solicitados.
7. Privilegia a interação? De que forma? Sim. Proporcionando momentos de debates e troca de ideias.

IV. Professor de excelência:

1. O professor deve conhecer bem as necessidades de cada aluno? Sim. Só assim poderá chegar a cada um, individualmente.
2. Um bom professor deve saber gerir a sala de aula. De que forma? Sim, claro. O professor deve ter domínio de grupo. Quando há uma boa relação entre alunos e professor, tudo acontece naturalmente.
3. Estabelece estratégias para se aproximar dos alunos? Quais?
Eu mantenho uma relação próxima com todos os alunos. Não penso estratégias para me aproximar deles porque isso faz parte de um processo natural que construímos desde o início.
4. Treina os seus alunos para que estes sejam reflexivos?
Sim. Tento fazê-los pensar no que corre bem e no que corre menos bem para que sejam cada dia melhores.
5. Um professor deve ser proativo?
Claro que sim.
6. Considera que o professor deve assumir a responsabilidade pelo fracasso dos alunos? Porquê?
Penso que o professor é o principal responsável pelo sucesso e insucesso dos alunos. É o professor que tem a prerrogativa de pensar e repensar práticas e metodologias e tentar alterá-las de forma a melhorar os resultados académicos dos alunos. Contudo há outros fatores que influenciam também o aproveitamento.
7. Acredita que todos os alunos podem alcançar o êxito?

Se não houver nenhuma patologia associada, penso que sim.

8. Motiva os seus alunos a serem melhores? De que forma?

Sim. Tentando mostrar-lhes que podemos saber sempre mais e melhor.

9. Considera que um professor deve trabalhar em equipa com outros professores?

Sim. O trabalho colaborativo é sem dúvida o melhor caminho para o sucesso.

10. Avalia todas as aprendizagens dos seus alunos? Dê, por favor, um exemplo. Sim, a avaliação é contínua. Ex: fichas formativas; grelhas de observação, grelhas de registo, entre outros.

11. Promove lógicas regulares de autoavaliação? Sim, oralmente e por escrito.

12. Investe num processo de ensino igual para todos? Sim. A escola pública deve ser justa e igual para todos, promovendo igualdade de oportunidades para todos os alunos.

13. Investe numa pedagogia diferenciada, tendo em conta as características de cada aluno?

Sim, sempre que possível.

V. Final:

1. Para si, o que é ser bom professor?

Para mim um bom professor é aquele que constrói uma boa relação pedagógica com os alunos, que está atento e se preocupa com eles. Que se apropria dos conhecimentos atempadamente, que dá voz a todos os alunos e os convoca para o planeamento das atividades. É aquele que atende às especificidades de cada aluno e consegue motivá-los para a aprendizagem, tendo como ponto de partida as suas vidas e vivências. Um bom professor vê cada aluno como um ser único e luta com ele, diariamente, rumo ao sucesso.

2. Como compreende a formação?

Compreendo a formação como uma necessidade para nos mantermos atualizados.

3. Qual a importância que atribui a relação teoria e prática educativa?

4. Quais são as características necessárias para ser bom professor?

Atenção, disponibilidade, dedicação, amor, sensibilidade, entre outras.

Agradeço a sua colaboração e o seu contributo na minha investigação.

Anexo XIX – Opinião dos alunos

Ser professora é muito mais do que transmitir o conhecimento.
É aquela que nos ensina com delicadeza e paciência.
É aquela que nos protege.
É aquela que quando parece difícil nos mostra um caminho e diz: "calor, tu vais conseguir."
É agir com simplicidade, com companheirismo, estar sempre disposta a ajudar a qualquer hora do dia. Não tomar estas características se resumem a ti.

