



# A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CEB- PERCEÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES

Rita Martins

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2023-2024



# A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CEB- PERCEÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES

Rita Martins

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Isabel Madureira

Júri

Presidente: Alfredo Dias

Arguente: Teresa Leite

Orientador: Isabel Madureira

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

## **Agradecimentos**

Este Relatório Final marca o fim de mais uma etapa no meu percurso para realizar um sonho de menina: ser professora. A sua conclusão não teria sido possível sem a ajuda e incentivo de diversas pessoas às quais agora deixo o meu mais sincero obrigado.

À minha família, os meus pais e a minha irmã, que me apoiaram incondicionalmente ao longo de todo o meu percurso. Por acreditarem em mim nos dias em que eu não consegui. Por nunca terem desistido de mim e por nunca me terem deixado desistir.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Madureira, não só pela sua paciência e disponibilidade constante, mas também pelos conselhos, sugestões e correções que fizeram do meu trabalho o melhor que podia ser. Por me ter guiado nos meus momentos de dúvida. Por acreditar em mim e no meu trabalho. Por ser um exemplo da professora que quero ser.

À Madalena Salgado, o meu par de estágio pedagógico, por me ter acompanhado ao longo de todo o percurso, apoiando-me quer durante as aulas, quer fora delas.

A todas as professoras e instituições cooperantes, que me acolheram de braços abertos, abrindo-me as portas das suas salas. Por me terem ensinado tudo o que sabiam e por me terem ajudado a conectar com as turmas a seu cargo.

A todos os alunos com quem tive a oportunidade e o privilégio de contactar durante os vários momentos de estágio pedagógico. Principalmente, àqueles que aceitaram participar no meu estudo. Serão sempre os meus meninos.

A todos, muito obrigada!

## RESUMO

Professor e alunos influenciam-se mutuamente e a relação pedagógica estabelecida entre ambos é uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, o presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II, surgiu da análise e reflexão sobre a nossa experiência enquanto estudante e da observação da relação pedagógica estabelecida entre uma professora e os seus respetivos alunos de uma turma do 3º ano do 1º Ciclo. O presente relatório está dividido em duas partes: uma primeira, em que se faz uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida nos contextos de 1º e 2º Ciclo; uma segunda, que engloba o estudo realizado, subordinada ao tema: “A relação pedagógica como dimensão fundamental do processo de ensino/aprendizagem”, no qual se procurou dar resposta à seguinte questão: “Qual a perceção que alunos e professora têm sobre a relação pedagógica estabelecida na sala de aula e sobre a sua influência no processo de aprendizagem dos alunos?”.

Em termos de metodologia, este estudo enquadra-se num paradigma qualitativo, nomeadamente o Estudo de Caso. Em relação às técnicas e instrumentos de recolha de dados, optou-se pela realização de uma entrevista semiestruturada à professora titular de turma e pela aplicação de um inquérito por questionário aos alunos.

De acordo com os resultados obtidos, é possível verificar que a relação pedagógica desenvolvida dentro da sala de aula é considerada fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos valorizam quer as competências científico-pedagógicas, quer as competências relacionais da professora. Por sua vez, a professora apresenta uma visão crítica sobre o seu papel enquanto dinamizadora da relação pedagógica, pois apesar de dar mais ênfase aos fatores facilitadores da relação, não deixa de indicar aqueles que a poderão dificultar.

**Palavras-chave:** relação pedagógica; processo de ensino-aprendizagem; perceção de alunos; perceção de professor

## **ABSTRACT**

Teacher and students influence each other, and the pedagogical relationship established between them is a fundamental part of the teaching-learning process. Developed within the scope of the Master's Degree in Teaching for the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal for the 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education, this Supervised Teaching Practice II report emerged from the analysis and reflection of our experience as a student and from the observation of the pedagogical relationship established between a teacher and her students in a 3<sup>rd</sup> grade class. This report is divided in two parts: a first part that describes and reflects on the pedagogical practice developed in the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Cycles; a second part that encompasses a study centered around the theme "The pedagogical relationship as fundamental part of the teaching-learning process", that tried to answer the following question: "What is the perception of students and teacher about the pedagogical relationship established in the classroom e about its influence in the teaching-learning process?".

Regarding methodology, this study fits in the qualitative paradigm, namely the Case Study. In terms of the techniques and instruments of data collection, we opted to conduct a semi structured interview with the class's head teacher and to apply a questionnaire to the students.

According to the results, it is possible to verify that the pedagogical relationship developed in the classroom is considered fundamental in the teaching-learning process. The students value the teacher's pedagogical, didactic, and relational skills. The teacher has a critical view of her role as a stimulator of the pedagogical relationship, since, despite giving more emphasis to the facilitating factors of the relationship, she also indicates the factor that might hamper it.

**Key-words:** pedagogical relationship; teaching-learning process; student's perception; teacher's perception

## ÍNDICE GERAL

Introdução .....	1
1ª Parte .....	4
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB .....	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	6
1.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção..	9
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB .....	11
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	12
2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção	14
3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos .....	18
2ª Parte .....	21
1. Apresentação do estudo .....	22
2. Fundamentação Teórica .....	24
2.1. Processo de ensino-aprendizagem e relação pedagógica .....	25
2.2. Relação pedagógica: um jogo de papeis .....	26
2.3. Relação pedagógica e afetividade .....	27
2.4. Outros estudos .....	29
3. Metodologia .....	35
4. Resultados .....	40
4.1. Resultados dos Inquéritos por Questionário.....	41
4.2. Resultados da Entrevista .....	48
4.3. Discussão dos Resultados.....	52
5. Conclusões .....	57
Reflexão Final .....	60
Referências .....	64
Anexos .....	67
Anexo A. Potencialidades e fragilidades da turma do 1º CEB. ....	68
Anexo B. Texto Informativo.....	70
Anexo C. Potencialidades e fragilidades das turmas do 2º CEB. ....	73
Anexo D. Evolução da agricultura na segunda metade do século XIX. ....	75

Anexo E. O trabalho infantil na segunda metade do século XIX. ....	77
Anexo F. Inquérito por questionário aos alunos. ....	81
Anexo G. Guião de entrevista à professora titular de turma. ....	83
Anexo H. Respostas dos alunos aos inquéritos por questionário. ....	86
Anexo I. Análise de conteúdo das repostas dos alunos aos inquéritos por questionários. .....	91
Anexo J. Análise de Conteúdo da Entrevista à Professora Cooperante. ....	99

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Número de Alunos em Função da Idade.....	36
Figura 2. Número de Alunos em função do Género.....	36

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Estratégias e Atividades desenvolvidas no 1º CEB .....	9
Tabela 2. Estratégias e Atividades desenvolvidas no 2º CEB .....	15
Tabela 3. Utilidade do questionário conforme o tipo (adaptado de Hill, 2014, p. 139). 38	
Tabela 4. Distribuição das Unidades de Registo pelas categorias – Perguntas 1 e 2 .....	42
Tabela 5. Áreas Curriculares/Conteúdos – Perguntas 1 e 2 .....	43
Tabela 6. Sentimentos positivos face às aprendizagens – Pergunta 1 .....	44
Tabela 7. Sentimentos face à dificuldade em aprender/realizar atividades – Pergunta 245	
Tabela 8. Estratégias de Ensino/Aprendizagem da Professora – Pergunta 1 .....	46
Tabela 9. Estratégias de Ensino/Aprendizagem da Professora – Pergunta 2 .....	47
Tabela 10. Comportamentos da professora facilitadores da aprendizagem – Pergunta 1 .....	47
Tabela 11. Comportamentos da professora dificultadores da aprendizagem – Pergunta 2 .....	48
Tabela 12. Categorias resultantes da análise de conteúdo da entrevista .....	49
Tabela 13. Fatores facilitadores da relação pedagógica. ....	51
Tabela 14. Fatores dificultadores da relação pedagógica .....	52

## LISTA DE ABREVIATURAS

PES	Prática de Ensino Supervisionada
CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
ASE	Apoio Social e Económico
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PI	Projeto de Intervenção
OG	Objetivo Geral
TEIP	Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
NEE	Necessidades Educativas Especiais
UR	Unidade(s) de Registo

# INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionado (PES) II, intitulado “Relação Pedagógica e Aprendizagem no 1º CEB – Perceções de Alunos e Professor”, orientado pela Professora Doutora Isabel Madureira, surge no âmbito do curso de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2º Ciclo do Ensino Básico. Resulta da intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da PES II e da investigação realizada numa turma de 3º ano do 1º CEB sobre a relação pedagógica. O tema desta investigação resulta da observação da relação pedagógica estabelecida entre a professora cooperante e os seus alunos e do desejo de a analisar e compreender. Este relatório encontra-se dividido em duas partes fundamentais.

A primeira parte é composta por três capítulos: (i) Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB; (ii) Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º ciclo; e (iii) Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos. Nos dois primeiros capítulos faz-se uma caracterização dos contextos em que se realizou a PES II (uma turma do 3º ano do 1º CEB e duas turmas do 6º ano do 2º CEB), integrando as principais finalidades das instituições educativas, as características específicas de cada grupo-turma e a intervenção pedagógica das professoras cooperantes e das professoras estagiárias. Para além destes aspetos, descreve-se também a intervenção pedagógica realizada em ambos os contextos. No terceiro capítulo, procede-se à análise crítica da prática pedagógica desenvolvida nos diferentes contextos.

A segunda parte é composta por cinco capítulos: (i) Apresentação do estudo, no qual se define o tema objeto de estudo, bem como os objetivos e as respetivas questões de investigação (ii) Fundamentação teórica, onde se faz uma revisão de literatura sobre o tema; (iii) Metodologia, no qual se caracteriza sumariamente o contexto e os participantes, bem como a natureza do estudo e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, e os princípios éticos do processo de investigação; (iv) Resultados, no qual se apresentam e discutem os resultados do estudo; e, por último, apresentam-se as (v) Conclusões do estudo, bem como os constrangimentos encontrados durante o seu desenvolvimento.

Este relatório integra ainda uma Reflexão Final onde se considera o contributo da experiência desenvolvida na PES II no 1º e 2º CEB, bem como da experiência decorrente

da investigação realizada para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais enquanto futura docente. Por último, apresentam-se as Referências utilizadas e os Anexos que se consideram relevantes para a compreensão do presente Relatório.

1a PARTE

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a intervenção pedagógica desenvolvida num contexto de 1º CEB, tendo em consideração os seguintes aspetos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, no qual se explicitam as principais finalidades educativas da instituição cooperante e as características dos grupos turma, e (ii) problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção.

## **1.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo**

A prática pedagógica em contexto de 1º CEB foi desenvolvida numa instituição de ensino pública, com dupla valência (Jardim de Infância e 1º CEB), localizada na União de Freguesias de Queluz-Belas, concelho de Sintra. Faz parte de um agrupamento constituído por cinco escolas (situadas numa área geográfica de características semelhantes), construídas para dar resposta às exigências educativas de uma população jovem de uma área suburbana em desenvolvimento. O agrupamento é relativamente recente tendo sido definido como unidade orgânica no ano letivo de 2012/2013. De acordo com o Projeto Educativo, a agrupamento acolhe alunos estrangeiros (cerca de 10%), na sua maioria originários de países falantes da língua portuguesa. Para além disso, o agrupamento oferece ainda Apoio Social e Económico (ASE) a 23% dos seus alunos. Tendo como lema “valorizar as pessoas, o conhecimento e a comunidade envolvente” (Projeto Educativo 2222-2225, p. 9), espelhado na sua missão, visão e valores, o agrupamento pretende promover uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, através da promoção da participação ativa e empenhada de todos os membros da comunidade escolar, privilegiando o conhecimento e a cidadania. Deste modo, o agrupamento pretende ser “promotor de aprendizagens que dotem os jovens à saída da escolaridade obrigatória de conhecimentos, capacidades e atitudes, com vista à qualificação individual e ao exercício da cidadania democrática” (Projeto Educativo 2222-2225, p. 9), valorizando os valores preconizados no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

A intervenção pedagógica em 1º CEB decorreu numa turma de 3º ano, ao longo de oito semanas (entre 10 de abril e 31 de maio de 2024), sendo que as duas primeiras semanas, de observação, foram essenciais para a elaboração de um Projeto de Intervenção

(PI) que respondesse às necessidades dos alunos. Semanalmente, o horário letivo dos alunos estava dividido em Português (6 horas e 30 minutos), Matemática (6 horas), Estudo do Meio (3 horas), Expressão Físico-Motora (1 hora), Educação Artística (2 horas), Apoio ao Estudo (1 hora), Projeto (1 hora) e Inglês (2 horas). Com exceção da área curricular de Inglês, a lecionação das restantes áreas curriculares era da exclusiva responsabilidade da professora cooperante.

No desenrolar da sua ação pedagógica, a professora cooperante combinava aulas de carácter expositivo (especialmente a Português, Matemática e Estudo do Meio) com atividades dinâmicas, integrando vários recursos didáticos nas suas aulas. De entre estes recursos, destacavam-se os pósteres com resumos dos conteúdos abordados ao longo do ano e os materiais manipuláveis, destinados na sua grande maioria à aprendizagem de Matemática. Mesmo nas aulas mais expositivas, lecionadas maioritariamente com o recurso ao manual e ao caderno de atividades, a professora cooperante estimulava a participação dos alunos, levando-os a explicitar os seus raciocínios, especialmente nas aulas de Matemática. Para além das aprendizagens essenciais às diversas áreas curriculares, a professora procurava desenvolver nos seus alunos o sentido de responsabilidade, a autonomia e a cooperação. Para isso, recorria à distribuição de tarefas semanais que rodavam entre alunos, pelo que, em cada semana, um aluno ficava com uma tarefa diferente. Entre estas tarefas semanais incluíam-se a vigilância dos recreios, a distribuição de cadernos e manuais, a recolha de trabalhos, a limpeza do quadro e da sala, entre outras. A professora cooperante atribuía uma grande importância aos trabalhos de casa, enviando-os duas vezes por semana, à quarta e à sexta-feira, sendo corrigidos no horário dedicado ao Apoio ao Estudo. Era também neste horário que a professora implementava o Desafio de Matemática (relacionado diretamente com os conteúdos em estudo) e o Desafio de Português (normalmente relacionados com ortografia ou gramática), em semanas intercaladas. O bloco denominado Projeto servia predominantemente para a requisição de livros e dinamização de atividades de leitura na biblioteca escolar.

A turma onde decorreu a intervenção pedagógica em 1º CEB era constituída por 25 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Destes 25 alunos, 3 beneficiavam de ASE, 2 apresentavam

Perturbação do Espectro de Autismo, 2 beneficiavam de Adaptações Curriculares Não Significativas (Português, Inglês e Matemática), 2 beneficiavam de Adaptações ao Processo de Avaliação e 2 estavam referenciados para despesa de dislexia. Ao nível dos apoios, 3 alunos beneficiavam de apoio educativo, 3 alunos beneficiavam de musicoterapia e 1 aluno beneficiava de apoio psicopedagógico. Tal como referido acima, a turma integrava ainda um aluno de Português Língua Não Materna (PLMN), oriundo do Paquistão, que apesar de ter sido referenciado ao agrupamento como aluno PLMN, beneficiava apenas de apoio educativo.

Em termos de potencialidades e fragilidades identificadas (ver Anexo A), como potencialidades destacaram-se o bom acompanhamento das aprendizagens nas diversas áreas curriculares, bem como a participação ativa e voluntária, quer em momentos de discussão em grande grupo, quer em momentos de trabalho em pequeno grupo. No entanto, o entusiasmo excessivo por vezes transformava-se numa fragilidade, dado que, na sua ânsia de participar, os alunos acabavam por desrespeitar as regras de sala de aula. Já no que diz respeito às fragilidades, destacaram-se as dificuldades na compreensão da leitura e interpretação de enunciados, a produção escrita (na qual se insere a ortografia), o cálculo mental e a resolução de problemas.

Ao nível da organização e gestão do espaço, a sala estava organizada em forma de U, com dois conjuntos de duas mesas no centro, sendo que as mesas mais próximas do quadro estavam reservadas para os alunos com mais dificuldades e para o aluno de PLMN, permitindo assim à professora cooperante prestar-lhes um apoio mais individualizado. No que diz respeito à diferenciação pedagógica, esta era mais visível na disciplina de Português, na qual os alunos com mais dificuldades e o aluno de PLMN recebiam atividades adaptadas ou mesmo diferentes para realizar. No que diz respeito à avaliação das aprendizagens, a professora cooperante privilegiava a avaliação formativa, através da análise sistemática dos trabalhos de casa e dos Desafios de Matemática e Português, e a avaliação sumativa, através da realização de uma ficha de avaliação por período para as áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio.

## 1.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

De entre todas as potencialidades e fragilidades identificadas no contexto de 1º CEB, acima mencionadas, as fragilidades na comunicação escrita e no cálculo mental foram o foco central do PI desenvolvido, fazendo surgir a seguinte problemática: “Como potenciar a produção escrita e o cálculo mental através do trabalho colaborativo?”. Com esta problemática pretendia-se colmatar as fragilidades dos alunos através das suas potencialidades. Para concretizar a problemática definida, estabeleceram-se quatro Objetivos Gerais (OG): (i) Desenvolver a capacidade de produção escrita respeitando as regras convencionais de escrita; (ii) Desenvolver a colaboração e comunicação através da interação com os colegas durante atividades de escrita em grupo; (iii) Interpretar informação e desenvolver processos conducentes à construção de produtos; (iv) Desenvolver a colaboração e comunicação através da interação com os colegas durante atividades de cálculo mental em grupo. Tendo em conta estes objetivos, implementaram-se diversas estratégias e atividades numa perspetiva interdisciplinar, tal como se pode verificar na Tabela 1 (ver abaixo).

**Tabela 1.**

*Estratégias e Atividades desenvolvidas no 1º CEB*

<b>Atividades/ Estratégias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Exploração de Powerpoints;</li><li>- Visualização de vídeos;</li><li>- Realização de exercícios interativos (Wordwall; Escola Virtual);</li><li>- Exploração do programa GeoGebra e GeCláMini;</li><li>- Uso de materiais manipuláveis;</li><li>- Desafio de Português (Ortografia e Gramática);</li><li>- Desafio de Matemática;</li><li>- Trabalho em grupo e em grupo</li><li>- Tarefas exploratórias;</li><li>- Realização de Fichas de Trabalho;</li><li>- Realização de exercícios no manual e no caderno de fichas;</li><li>- Discussão em grande grupo sobre estratégias de resolução de problemas.</li></ul>
------------------------------------	---

*Nota: Adaptado do Dossiê Pedagógico do 1º CEB.*

Tal como demonstrado na Tabela 1, as estratégias e atividades utilizadas ao longo do período de intervenção foram bastante diversificadas. Aqui é importante referir que a interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares foi um pilar fundamental de toda a intervenção pedagógica em 1º CEB. Através de um tema comum – os animais – explorado através das obras “Alerta no Zoo”, de Orlando Strecht-Ribeiro e António Almeida, e “A Girafa que Comia Estrelas”, de José Eduardo Agualusa, procurou-se que os conteúdos das várias curriculares fossem abordados de forma integrada. Como exemplo desta integração curricular destaca-se a elaboração de Bilhetes de Identificação de Animais (ver Anexo B). A atividade inicial consistia na exploração a pares de uma ficha de trabalho sobre as características do texto informativo, por comparação com as características do texto narrativo. A segunda atividade, realizada em pequenos grupos, centrou-se na recolha da informação essencial de um texto informativo sobre um animal (nome comum, nome científico, classe, alimentação, reprodução, habitat e curiosidade). Com essa informação, cada grupo elaborou um cartaz sobre o animal, para uma exposição a que se deu o nome “Os animais”. De modo a informar a comunidade escolar sobre a exposição, elaborou-se um convite em grande grupo. O trabalho a pares e em pequeno grupo (4-5 elementos) foram essenciais para a consolidação dos conteúdos abordados, pois a interajuda e a cooperação permitiram aos alunos uma maior facilidade na compreensão dos conteúdos abordados.

Ao nível dos processos de avaliação e regulação, os alunos foram avaliados formativamente, através de grelhas de registo de comportamento e participação, do *feedback* regular sobre o trabalho desenvolvido ao longo das aulas e da avaliação de dois Desafios de Português e um Desafio de Matemática.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

À semelhança do capítulo anterior, o presente capítulo tem como objetivo apresentar a intervenção pedagógica desenvolvida num contexto de 2º CEB, tendo em consideração os seguintes aspetos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, no qual se explicitam as principais finalidades educativas da instituição cooperante e as características dos grupos turma, e (ii) problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção.

## **2.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo**

A prática pedagógica em contexto de 2º CEB foi desenvolvida numa instituição de ensino público, com dupla valência (2º e 3º CEB), localizada na freguesia dos Olivais, concelho de Lisboa, uma zona urbana com uma ampla variedade de espaços culturais e de lazer e boa acessibilidade. A instituição cooperante é a sede de um agrupamento de quatro escolas, tendo sido edificada em 1978 para solucionar os problemas de sobrelotação de uma das escolas da zona.

Seguindo as orientações do Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) 3 no qual está inserido, o Agrupamento tem como missão o combate ao absentismo e abandono escolar, indo ao encontro das necessidades e expectativas de cada aluno, através da implementação de estratégias centradas numa pedagogia diferenciada, o que se traduz na melhoria do sucesso educativo dos alunos. Deste modo, o agrupamento pretende “contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, garantindo um percurso académico que proporcione aos alunos as condições adequadas de acesso a estudos posteriores e ao mundo do trabalho” (Projeto Educativo 2020-2023, p. 4). A ação do Agrupamento é pautada por quatro valores de referência: (i) a igualdade de oportunidades para todos, articulando a aprendizagem académica com os valores de cidadania; (ii) a abertura à comunidade e ao mundo, através da promoção da participação e diálogo dos diferentes intervenientes na comunidade escolar, de modo a promover uma escola inclusiva; (iii) o respeito pelas necessidades individuais de cada aluno (emocionais, cognitivas e sociais); e (iv) a solidariedade entre todos.

A intervenção pedagógica em 2º CEB decorreu em duas turmas de 6º ano (6º C e 6º D), ao longo de dez semanas (entre 15 de janeiro e 22 de março), sendo que as duas primeiras semanas, de observação, foram essenciais para a elaboração de um PI que respondesse às necessidades dos alunos. As turmas eram acompanhadas por duas professoras cooperantes, uma dedicada à lecionação de Português (em quatro blocos semanais de 50 minutos) e outra dedicada à lecionação de HGP (em três blocos semanais de 50 minutos), sendo que a professora cooperante de Português acumulava ainda funções de Diretora de Turma do 6º D.

Em relação à sua ação pedagógica, as duas professoras cooperantes estruturavam o seu trabalho de forma relativamente semelhante em ambas as turmas. A professora cooperante de Português lecionava as suas aulas maioritariamente com o recurso ao manual escolar e ao caderno de atividades, bem como a fichas de trabalho elaboradas por si, sendo que uma aula típica consistia na realização individual de exercícios e a sua posterior correção oral em grande grupo. Já a professora cooperante de HGP, para além do recurso ao manual escolar, procurava complementar as suas aulas com o recurso a vídeos e à exploração de diferentes fontes de informação (textos, mapas, imagens e gráficos), promovendo a sua leitura e interpretação.

A turma do 6º C era constituída por 29 alunos (excluíram-se deste cálculo os 4 alunos marcados como “Transferido” na pauta), sendo 17 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos. Destes 29 alunos, 7 eram repetentes, 18 beneficiavam de ASE e 2 tinham Necessidades Educativas Especiais (NEE). A turma integrava ainda 4 alunos de PLMN, com um nível de proficiência ainda muito baixo (nível A1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas). A turma apresentava ainda uma elevada taxa de absentismo, sendo que apenas cerca de 16 alunos frequentavam as aulas diariamente. Já a turma do 6º D era constituída por 20 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade. Destes 20 alunos, 1 era repetente, 4 beneficiavam de ASE e 4 tinham NEE.

No que diz respeito às medidas de apoio para os alunos com NEE nas duas turmas, estas incluíam medidas seletivas (adaptações curriculares não significativas; apoio psicopedagógico; antecipação e reforço de aprendizagens; apoio tutorial), adaptações ao

processo de avaliação (diversificação dos instrumentos de recolha de informação; tempo suplementar para a realização das provas; leitura de enunciados; utilização de sala separada) e medidas adicionais (Adaptações Curriculares Significativas; Plano Individual de Transição; desenvolvimento de competência de autonomia pessoal e social).

Na perspetiva das professoras cooperantes, corroborada pelos dados recolhidos durante o período de observação, as duas turmas eram bastante semelhantes em termos de potencialidades e fragilidades ao nível da aprendizagem nas duas disciplinas, sendo que o 6º C apresentava um ritmo de trabalho mais lento, com uma maior dificuldade na aquisição de conteúdos (ver Anexo C). Ao nível das competências transversais, as turmas apresentavam um bom comportamento, contribuindo para o bom funcionamento das aulas. Como potencialidades comuns destacavam-se a boa adesão às propostas, bem com a interajuda e a colaboração entre pares e em trabalho de grupo. As duas turmas diferiam na participação. Enquanto a grande maioria dos alunos do 6º D participava entusiasticamente nas aulas, de forma ativa e voluntária, no 6º C a participação era limitada aos mesmos quatro alunos, com algumas contribuições esporádicas da restante turma. As duas professoras cooperantes estimulavam os alunos a participar, mesmo os mais tímidos e inseguros. Ao nível da disciplina de Português, as grandes fragilidades das duas turmas centravam-se na leitura e interpretação de texto, na escrita e na gramática. Já no que diz respeito à disciplina de HGP, as grandes fragilidades comuns às duas turmas centravam-se na leitura e interpretação de imagens e mapas, bem como na leitura, interpretação e escrita em comunicação histórica. Na perspetiva das professoras cooperantes, estas fragilidades resultam de aprendizagens que não foram consolidadas no 1º CEB.

## **2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção**

Tendo em consideração as potencialidades e fragilidades comuns às duas turmas, acima enunciadas, definiu-se a seguinte problemática: De que forma a análise e interpretação de diferentes imagens e mapas permite desenvolver a capacidade de produção de textos expositivos em Português e História e Geografia de Portugal?. Deste

modo, pretendia-se colmatar as fragilidades identificadas nas disciplinas de Português e de HGP de forma integrada, desenvolvendo a capacidade de escrita dos alunos através da análise e interpretação de imagens e mapas, numa perspetiva interdisciplinar. Para concretizar a problemática definida, estabeleceram-se três objetivos gerais: (i) OG A: Aprimorar a capacidade de análise crítica de imagens e mapas; (ii) OG B: Desenvolver a capacidade de comunicação escrita, através de textos expositivos, e, (iii) OGC: Fortalecer a capacidade de comunicação oral, fomentando o diálogo e a colaboração. Tendo em conta estes objetivos, implementaram-se diversas estratégias e atividades, numa perspetiva interdisciplinar, tal como se pode verificar na (ver Tabela 2, abaixo).

**Tabela 2.**

*Estratégias e Atividades desenvolvidas no 2º CEB*

<b>Disciplina</b>	Português	HGP
<b>Estratégias/ Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de PowerPoints</li> <li>- Visualização de Vídeos</li> <li>- Fichas de Trabalho</li> <li>- Fichas Resumo</li> <li>- Trabalho a pares</li> <li>- Exercícios interativos (Plataformas Kahoot e WordWall)</li> <li>- Jogos didáticos</li> <li>- Escrita de textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de PowerPoints</li> <li>- Visualização de vídeos</li> <li>- Fichas de Trabalho</li> <li>- Trabalho a pares</li> <li>- Trabalho de grupo</li> <li>- Leitura, análise e interpretação de gráficos, mapas, imagens, textos, cronologia e frisos cronológicos.</li> <li>- Exercícios interativos (Plataformas Kahoot e WordWall)</li> <li>- Esquemas</li> <li>- Escrita de textos</li> <li>- Escrita de cronologias</li> </ul>

*Nota: Adaptado do Dossiê Pedagógico do 2º CEB.*

Tal como se pode verificar, utilizaram-se uma grande diversidade de estratégias e atividades ao longo do período de intervenção, cuja implementação teve em consideração o trabalho desenvolvido pelas professoras cooperantes até então. Globalmente, as aulas nas duas disciplinas caracterizavam-se por uma breve exposição de conteúdos pela professora estagiária (normalmente, através de PowerPoints), sendo complementada através da realização de exercícios interativos (elaborados nas plataformas Kahoot e Wordwall) e da visualização de vídeos (nas plataformas da Escola

Virtual e da Aula Digital). Habitualmente, esta exposição de conteúdos era seguida pela discussão dos mesmos em grande grupo com os alunos, recorrendo-se à realização de Fichas de Trabalho para a consolidação dos conteúdos abordados. Durante estes momentos, procurava-se estimular a participação de todos os estudantes, valorizando cada contributo.

Em seguida, apresentam-se duas atividades que melhor ilustram o trabalho desenvolvido. A primeira atividade, de carácter interdisciplinar, começou na aula de HGP com a análise e discussão em grande grupo de duas imagens, uma referente à agricultura em Portugal na primeira metade do século XIX e a outra referente à agricultura em Portugal na segunda metade do século XIX. Esta aula teve continuidade nas aulas seguintes de Português, onde foi entregue a cada aluno um documento com os resultados da análise das imagens. A pares, os alunos deveriam planificar, escrever e rever um texto expositivo sobre o tema (ver Anexo D). A segunda atividade consistiu na exploração em grande grupo de dois textos e duas imagens sobre o trabalho infantil em Portugal na segunda metade do século XIX, incorporando os conteúdos já abordados e posterior realização a pares de uma Ficha de Trabalho para avaliação sobre o mesmo tema (ver Anexo E).

Ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos, recorreu-se tanto à avaliação formativa como à avaliação sumativa, através da utilização de instrumentos de recolha de dados diferenciados. Em relação à avaliação formativa, esta foi realizada através de grelhas de registo, utilizadas para monitorizar a participação e o comportamento dos alunos ao longo das aulas. No que diz respeito à avaliação sumativa, esta foi realizada de modo diferente nas duas disciplinas, resultante dos diferentes modos de avaliação utilizados pelas professoras cooperantes. Na disciplina de Português, os alunos foram avaliados em cinco domínios. Os domínios da Educação Literária, da Gramática e da Escrita foram avaliados através da aplicação de uma ficha de avaliação que incidiu nos conteúdos abordados durante o período de intervenção. Já o domínio da Oralidade foi avaliado pela professora cooperante, através de uma apresentação oral de 3 minutos sobre um livro à escolha dos alunos. Na disciplina de HGP, os alunos foram avaliados nos domínios de Comunicação Oral (através de uma apresentação oral sobre uma das dez bandeiras utilizadas durante a monarquia portuguesa), de Comunicação Escrita (através

da redação de um texto em pequeno grupo sobre o estado da educação em Portugal na segunda metade do século XIX) e o Pensamento Crítico (através da realização de uma ficha de trabalho sobre o trabalho infantil em Portugal na segunda metade do século XIX).

### 3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | | ' ' |

Terminada a descrição da prática pedagógica desenvolvida nos dois ciclos de ensino, o presente capítulo pretende realizar uma análise comparativa, entre os dois contextos de estágio, incidindo sobre os seguintes aspetos: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; e (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

De modo geral, o trabalho desenvolvido nos dois contextos de estágio foi diferenciado, tendo em consideração não só as características das instituições cooperantes, mas também as características e necessidades dos grupos-turma em que decorreu a intervenção pedagógica. O PI elaborado para cada um dos contextos teve em atenção as potencialidades e fragilidades de cada grupo-turma, o trabalho desenvolvido pelas professoras cooperantes até à data da intervenção, bem como os documentos curriculares de referência, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Utilizando como referência o documento PASEO, o presente relatório entende como competências as “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados.” (Martins et al, 2017, p. 9). O desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos foi diferente nos dois contextos de estágio, tendo em consideração as características e necessidades específicas de cada grupo-turma, bem como os seus níveis de ensino.

Começando pelo 1º CEB era esperado que os alunos desenvolvessem competências relacionadas com Linguagens e Textos (mais concretamente, o domínio da escrita), Raciocínio e Resolução de Problemas e Relação Interpessoal (com foco no trabalho em equipa, respeitando as contribuições de todos). De modo a fomentar o desenvolvimento destas competências, procurou-se centrar os métodos de ensino-aprendizagem numa abordagem interdisciplinar, desenvolvendo assim os conteúdos das várias áreas disciplinares de forma integrada, utilizando estratégias e atividades diversificadas. Esta abordagem foi facilitada pela maior flexibilidade na gestão do currículo e do horário semanal possível no 1º CEB. Ao nível da diferenciação pedagógica, esta foi conseguida através da criação e adaptação de recursos para os alunos com mais

dificuldades e de um acompanhamento mais individualizado ao aluno de PLNM, tendo em conta as suas necessidades.

Em relação ao 2º CEB, era esperado que os alunos desenvolvessem competências relacionadas com Linguagens e Textos (mais concretamente, o domínio da escrita através de textos expositivos), Informação e Comunicação (nomeadamente, a análise de imagens e mapas) e, à semelhança do 1º CEB, Relação Interpessoal (com foco na comunicação oral, no diálogo e na colaboração). De modo a fomentar o desenvolvimento destas competências, recorreu-se a uma diversidade de estratégias e atividades de modo a abordar os conteúdos. Tal como no 1º CEB, procurou-se a interdisciplinaridade, no entanto, a maior inflexibilidade horária e a exigência do cumprimento rigoroso do currículo, dificultou a sua implementação. Ao nível da diferenciação pedagógica, esta foi conseguida através da adaptação dos recursos e dos materiais de avaliação para os alunos com mais dificuldades.

No que diz respeito à relação pedagógica, quer no 1º CEB, quer no 2º CEB, procurou manter-se uma relação de respeito e empatia com os alunos, promovendo a sua participação nas aulas, aproveitando os seus contributos para as discussões em grande grupo. No entanto, o regime de monodocência no 1º CEB possibilitou o desenvolvimento de uma relação pedagógica mais rica, dado que o tempo de contacto com os alunos era bastante maior.

Por último, em relação aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, em ambos os contextos esta avaliação foi realizada quer através do feedback constante aos alunos no decorrer das aulas, quer através da avaliação formativa, operacionalizada em grelhas de observação da participação e do comportamento. No 2º CEB, realizou-se ainda uma avaliação sumativa dos alunos, de acordo com as especificidades das disciplinas de Português e HGP.

2a PARTE

| ' ' | | ' ' |

# 1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

O tema do presente estudo – Relação Pedagógica e Aprendizagem no 1º CEB – Percepções de Alunos e Professor – surgiu da observação da relação entre os alunos e a professora cooperante e da reflexão sobre a importância desta dimensão na nossa experiência enquanto estudante. Esta observação permitiu desenvolver uma problemática: A relação pedagógica como dimensão fundamental do processo de ensino/aprendizagem.

De modo a aprofundar o conhecimento e a compreensão desta temática, elaborou-se uma questão de partida que serviu de guia para todo o processo investigativo: (i) Qual a percepção que alunos e professora têm sobre a relação pedagógica estabelecida na sala de aula e sobre a sua influência no processo de aprendizagem dos alunos?.

Com base nesta questão, definiram-se os seguintes objetivos: A) Identificar a percepção da professora sobre a relação pedagógica estabelecida na sala de aula; e B) Identificar a percepção dos alunos sobre a relação pedagógica, com base nas situações que consideram facilitadoras e/ou dificultadoras da aprendizagem.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

## 2.1. Processo de ensino-aprendizagem e relação pedagógica

Durante muito tempo considerou-se “ora o acto [sic] de aprendizagem, ora o acto [sic] de ensino, ao invés de estudar a unidade de acção [sic] que eles supõem, e de analisar o processo de interação que se estabelece entre ambos” (Postic, 2008, p. 23). De facto, de acordo com o mesmo autor, há uma inclinação para mesmo as teorias de aprendizagem mais recentes se concentrarem mais na aprendizagem em si do que na articulação do processo de ensino/aprendizagem, demonstrando uma separação aleatória entre o ato de aprender e o ato de ensinar. Ao professor é dado o papel ativo de controlador do conhecimento (estímulos e reforços) e ao aluno o papel passivo de mero recetor, aquele que apenas reage às solicitações do professor e cujo comportamento está dependente de estímulos externos (Postic, 2008).

Esta ideia apresenta-nos dois problemas fundamentais. Em primeiro lugar, ignora o facto de os alunos serem agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem. Através das suas atitudes e comportamentos, os alunos influenciam não só a sua própria aprendizagem, mas também a daqueles com quem contactam. Em segundo lugar, ignora o facto que o processo de ensino-aprendizagem se efetua num meio caracterizado sociologicamente, ultrapassando o limite da turma e da escola (Postic, 2008).

A relação educativa define-se como o “conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos numa dada estrutura institucional, relações essas que têm características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história.” (Postic, 2008, p. 27).

No que diz respeito à relação pedagógica, esta refere-se ao contacto interpessoal estabelecido entre os participantes de uma situação pedagógica, bem como o que resulta desses contactos. Na sua forma mais abrangente, a relação pedagógica diz respeito a todos os participantes, diretos e indiretos, do processo pedagógico. Já na sua forma mais restrita, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas (Estrela, 2002). Quer no seu sentido mais abrangente, quer no seu sentido mais restrito, a relação pedagógica é influenciada por vários fatores, que fazem com que a relação não seja igual nem se desenvolva da mesma forma para todos. Entre os fatores que influenciam a relação pedagógica, incluem-se: (i) a personalidade do professor; (ii) a personalidade do aluno;

(iii) a experiência de vida (do aluno e do professor); (iv) a interpretação (individual e coletiva) das situações vividas na sala de aula e na escola; (v) os níveis de ensino; (vi) as condições (físicas e organizacionais) de cada instituição educativa; e, por último, (vii) o tipo de população escolar que frequenta a instituição educativa (Amado et al, 2009, Postic, 2008). A influência desta multitude de fatores na relação pedagógica é tão importante, que Postic (2008) vai ainda mais longe e defende que “nenhuma análise da relação [pedagógica] atinge a realidade do seu funcionamento se não se dedicar às diversas influências que se fazem sentir do meio familiar, as do contexto administrativo e escolar, as do sistema económico e social” (p. 64).

## **2.2. Relação Pedagógica: Um jogo de papéis**

Professor e alunos influenciam-se mutuamente na construção de uma relação pedagógica que se deseja positiva e dinâmica. O papel e o estatuto dos seus intervenientes são afetados pela influência do saber na relação pedagógica. Para Estrela (2002), “é, pois, o carácter seletivo do saber que legitima e fundamenta a relação pedagógica e determina o estatuto e as funções do professor e do aluno. Consequentemente, define papéis, cria expectativas, regulamenta comportamentos, modela, atitudes (p. 48).”

O estatuto atribuído a um determinado indivíduo é dinâmico, pois está ligado ao lugar que esse mesmo indivíduo ocupa num determinado sistema e depende da maneira como é interpretado e avaliado pelos que o rodeiam (Postic, 2008). Já o papel relaciona-se com a “estrutura dos atos finalizados que se podem observar nos indivíduos que têm uma posição definida numa organização social” (Postic, 2008, p. 101). Por outras palavras, a posição que o indivíduo ocupa num dado sistema de relações determina o conjunto de comportamentos e atitudes que se espera que o mesmo tenha.

Na relação pedagógica, o estatuto e o papel de professor e o do aluno, estão intimamente ligados, pressupondo a existência de uma relação hierárquica (André, 2007). Para Postic (2008), nos métodos mais tradicionais, o estatuto do professor é imposto aos alunos pela instituição educativa (por delegação administrativa). No caso dos métodos mais progressistas, o estatuto do professor mantém-se sobre o aluno, mas são os alunos que o reconhecem e o legitimam, pois associam as suas qualidades técnicas às suas

qualidades humanas. Assim, “a autoridade ligada ao papel é um produto das relações e não uma condição prévia” (Postic, 2008, p. 103), pois é “pela sua competência profissional, tanto ao nível científico, como pedagógico e relacional, que o professor pode legitimar a sua influência perante o aluno, sublinhando-se a importância do respeito e da abertura ao «outro»” (Amado et al, 2009, p. 83).

Tal como o aluno influencia o estatuto do professor, também o professor influencia o estatuto do aluno. Como afirma Postic (2008), o estatuto do aluno é transitório, pois este é categorizado de acordo com diversos fatores, entre os quais a idade, o ano de escolaridade e o estabelecimento de ensino que frequenta, sendo que, a cada ano letivo, lhe é atribuído um novo estatuto (mesmo que não transite de ano). Dentro do estatuto global do aluno, encontra-se o seu estatuto pessoal, que está dependente da posição que a criança ocupa na turma (uma estrutura formal) e no grupo de colegas (uma estrutura não-formal). Enquanto o estatuto formal do aluno depende da avaliação racional e objetiva que o professor faz do seu sucesso escolar, o estatuto informal do aluno, reconhecido por si, é o resultado da avaliação subjetiva realizada pelos colegas e “provém do jogo de simpatias e de afinidades ou de rejeições que se manifestam no grupo” (Postic, 2008, p. 108).

### **2.3. Relação pedagógica e afetividade**

Na perspetiva de Amado et al (2009), a afetividade é a capacidade de empatia, respeito, reconhecimento e confiança nas capacidades dos outros, que se apresentam como competências essenciais na construção de uma relação pedagógica positiva e de qualidade. Ou seja, “sem uma atmosfera de harmonia e entendimento entre todos os intervenientes, não é possível criar boas condições de ensino-aprendizagem” (Amado et al, 2009, p. 201).

Como parte fundamental da relação pedagógica, a afetividade assume um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, dado que os “processos cognitivos e afectivos [sic] interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente” (Amado et al, 2009, p. 78). Existe uma clara relação entre as aprendizagens dos alunos e: (i) a qualidade das relações educador-criança, especialmente o conforto e a segurança emocional, em etapas

precoces da escolaridade; (ii) o apoio social que obtém por parte dos educadores; e (iii) uma escola onde se cultive a proximidade nas relações humanas, conjuntamente com a autoridade dos adultos (Pianta et al, 1995, Hughes et al, 1997, Freire, 2001, citados por Amado et al, 2009).

Existe uma necessidade cada vez maior de apostar na melhoria das condições de ensino, nas quais se incluem melhores condições afetivas. Deste modo, garante-se a educação completa do aluno, pois contempla-se não só a aprendizagem de conhecimentos e conteúdos, mas também o desenvolvimento das emoções, valores e atitudes (Amado et al, 2009). De facto, de acordo com Neves e Carvalho (2006), as aprendizagens dos alunos são facilitadas “quando o indivíduo trabalha com prazer e quando os seus esforços são coroados de êxito” (p. 202), pois o sucesso escolar está dependente quer de fatores cognitivos, quer de fatores emocionais.

Na perspetiva da relação do professor para com os alunos, é importante compreender:

o modo como estes os alunos percebem a acção [sic] daquele no domínio do respeito (incluindo a capacidade de os escutar), no plano da competência (preocupação pelas aprendizagens efectivas [sic] de cada um), no plano da justiça relacional e da gestão dos poderes (ausência de favoritismos, ausência de exclusão, partilha de decisões e de iniciativas), e no plano pessoal (abertura aos interesses e problemas do aluno, cuidado e preocupação, valorização da sua liberdade e sentimentos, etc.) (Amado et al, 2009, p. 78).

A perceção do aluno sobre o professor é influenciada pelas posturas verbais e não verbais que o docente assume no decorrer da aula. As posturas não verbais estão relacionadas com a proximidade (o facto de o professor se movimentar junto dos alunos com a intenção de ajudar) e a recetividade (o facto de o professor fazer um esforço para olhar e escutar cada aluno). No que diz respeito às posturas verbais do docente, estas dizem respeito à capacidade de o professor incentivar, ajudar e elogiar o aluno (Amado et al, 2009).

De acordo com Amado et al (2009), citando vários autores (Amado, 2001; Freire, 1990, 2001; Gonçalves & Alarcão, 2004; Leite & Tagliaferro, 2005; Leite & Tassoni, 2002), os alunos veem de forma positiva os professores que: (i) incentivam o aluno no decorrer das tarefas, mostrando entusiasmo pelas suas aprendizagens; (ii) garantem a compreensão de conteúdos, quer através da repetição da informação, quer através do esclarecimento de dúvidas; (iii) fazem uma avaliação “justa”, tendo em consideração as características e capacidades dos alunos; (iv) ouvem e respeitam a opinião dos alunos, em relação à estrutura das atividades curriculares (no que diz respeito a conteúdos, métodos de ensino e aprendizagem, processos e momentos de avaliação) e em relação à estrutura das relações sociais (definição e cumprimento de regras); e, por último, mas não menos importante, (v) ajudam todos os alunos, sem os ridicularizarem ou marginalizarem pelas suas dificuldades.

Em conclusão, a eficácia do processo de ensino-aprendizagem está dependente, não só da “qualidade científica dos procedimentos didáticos mobilizados, mas está fortemente relacionada com o registo da afectividade [sic]” (Amado et al, 2009, p. 83).

## **2.4. Outros Estudos**

No presente subcapítulo apresentam-se outros estudos realizados no âmbito da relação pedagógica.

O primeiro estudo, da autoria de Carvalho (2007), teve como objetivos, entre outros, dar voz aos alunos, de modo a perceber como é que interpretam as situações vividas em sala de aula e qual a sua perceção sobre a relação pedagógica estabelecida, nomeadamente no que diz respeito aos fatores que, do seu ponto de vista, favorecem a sua aprendizagem e bem-estar. Como instrumento de recolha de dados foi utilizado um questionário de perguntas abertas, aplicado a uma amostra de 310 alunos dos 5º, 7º e 9º anos de duas escolas da Região Centro. De forma simplificada, o questionário, composto por seis perguntas, procurava compreender a perceção dos alunos sobre as aulas em que aprendiam e se sentiam felizes e sobre as aulas em não conseguiam aprender e que se sentiam infelizes.

Segundo Carvalho (2007), para os alunos inquiridos a ação pedagógica do professor que contribui para um bom ambiente de aprendizagem incide em cinco dimensões ou eixos de ação pedagógica: comunicativa, relacional, metodológica, motivacional, avaliativa e de efeito (ou consequencial), “que se operacionalizam interdependentemente, no sentido de constituírem uma estrutura de conjunto, na qual se consubstancia um contexto de (in)eficácia do ensino.” (Carvalho, 2007, p. 146).

Na perspetiva dos alunos inquiridos, as competências comunicacionais do professor, quer verbais, quer não verbais, estão intimamente ligadas ao seu bom desempenho profissional. Para estes alunos é essencial que o professor consiga fazer-se entender, nas demonstrações e na explicação da matéria. De facto, “para estes alunos, mais importante do que aquilo que o professor ensina, é o modo como ensina.” (Carvalho, 2007, p. 146).

Já as competências relacionais do professor dizem respeito não só ao tipo e à qualidade de relações interpessoais criadas em sala de aula, mas também à maneira como o professor dirige as mesmas, que se desejam justas, equitativas e imparciais, tendo especial importância o respeito mútuo.

No que diz respeito às competências metodológicas, os alunos inquiridos referem que os principais recursos que lhes causam satisfação e favorecem a aprendizagem são os jogos e as novas tecnologias.

Ao nível das competências motivacionais, o professor deve ser capaz de motivar e estimular a participação do aluno no decorrer das tarefas, quer através dos conteúdos e recursos que apresenta aos seus alunos, quer através do reforço positivo e da recompensa.

Por último, ao nível das competências avaliativas, os alunos inquiridos defendem que a aprendizagem é favorável quando sentem que os professores reconhecem o seu esforço e são avaliados de forma justa, de acordo com as suas capacidades.

Na perspetiva de Carvalho (2007), a aprendizagem e satisfação dos alunos não está dependente exclusivamente das disciplinas curriculares. Pelo contrário, é a forma como o professor integra e equilibra estas dimensões pedagógicas que permite a criação de um espaço favorável à aprendizagem e à satisfação pessoal do aluno.

O segundo estudo, da autoria de André (2007), teve como objetivo conhecer a importância da afetividade na relação pedagógica na perspetiva de alunos do 2º e 3º CEB.

Numa primeira fase, como instrumento de recolha de dados foi utilizada uma subescala do Questionário de Vivências Académicas (QVA), direcionada para o relacionamento com os professores, aplicada a uma amostra de 142 alunos, distribuídos por cinco turmas do 6º ano e três do 9º ano de escolaridade. Os questionários foram complementados pela realização de entrevistas semiestruturadas a seis alunos do 6º ano e seis do 9º, selecionados de forma aleatória a partir da amostra inicial de 142 alunos.

Segundo os dados obtidos por André (2007), os alunos inquiridos apresentam uma visão bastante positiva da relação que estabelecem com os seus professores, valorizando em simultâneo as suas competências académicas, pedagógicas e relacionais. Dentro destas competências, os alunos avaliam os seus professores e a relação que com eles estabelecem de acordo com critérios diferenciados. Os alunos valorizam os professores que sejam capazes de ajudar e explicar bem a matéria, recorrendo a técnicas de ensino variadas, proporcionando uma maior liberdade no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos preferem também professores carinhosos, amistosos, bem-humorados e compreensivos. Para além disto, os alunos valorizam a firmeza e controlo, embora a severidade ou permissividade excessivas sejam vistas de forma negativa. Por último, a perceção de justiça/injustiça e o tratamento preferencial entre alunos são também critérios que os alunos utilizam para avaliar os seus professores.

Assim, de acordo com André (2007), a perceção positiva sobre a relação pedagógica está associada à disponibilidade e interesse que os professores demonstram pelos alunos, caracterizada por uma relação aberta, de amizade e simpatia, pautada pelo sentido de humor. Apesar desta visão maioritariamente positiva sobre a relação que estabelecem com os seus professores, os alunos não deixam de ter uma visão crítica, apontando os fatores que consideram que dificultam a relação. Entre estes fatores negativos, destacam-se uma prática pedagógica que os alunos consideram inadequada e ineficaz, a pouca autoridade (que se traduz na incapacidade do professor em impor respeito), a inexistência de sentido de humor, o tratamento desigual dos alunos e, por último, uma relação distante entre professor e aluno.

André (2007) conclui que os alunos “apresentam uma opinião muito positiva dos professores e do relacionamento que com eles estabelecem, assim como da escola na sua

globalidade, sublinhando-se a importância conferida aos aspectos [sic] relacionais e afetivos [sic] na relação pedagógica. (p. 138)”.

O terceiro estudo, da autoria de Esteves (2012), teve como objetivos, entre outros, caracterizar e comparar a relação pedagógica na sala segundo o ponto de vista dos alunos, em função do género, e segundo o ponto de vista dos professores, tendo em conta os anos de experiência. Foram utilizados como instrumentos de recolha de dados dois questionários de perguntas fechadas, um aplicado a uma amostra de 86 alunos do 8º ano e o outro aplicado a uma amostra de 21 professores. Ambas as amostras pertencem a uma escola pública de Braga. Os questionários de perguntas fechadas (escalas de avaliação) pretendiam saber a opinião dos professores e alunos sobre a relação professor-aluno na sala de aula, durante o ano letivo. As dimensões de avaliação focaram-se em dois aspetos essenciais: a importância de determinados fatores para a relação professor-aluno na sala de aula; a ocorrência de determinados fatores na relação professor-aluno na sala de aula. Os questionários incidiram sobre três áreas temáticas: os métodos de ensino, o estilo de comunicação e a ação docente.

Segundo os resultados obtidos por Esteves (2012), na perspetiva dos alunos, a relação pedagógica é influenciada positivamente pela capacidade do professor em motivar os alunos, promovendo a sua participação nas aulas. É fundamental que o professor seja paciente e simpático, dando igual oportunidade a todos os alunos para se expressarem sem receios. Por outro lado, as condições da sala de aula, incluindo o excesso de barulho e a utilização de diferentes materiais pelo professor afiguram-se como os fatores que mais interferem na relação pedagógica, bem como a falta de tempo para estudar e realizar os trabalhos de casa. Por último, os alunos acham necessário conhecer primeiro um professor, para depois saberem como se comportar, adaptando a sua relação às suas características. Assim, o “comportamento de uma turma é flexível em função do professor, ou seja, das suas características, dos seus métodos pedagógicos e estilos de ensino, na forma como este materializa a relação e exerce o controlo disciplinar” (Esteves, 2012, p. 48).

À semelhança dos alunos, na perspetiva dos professores, a relação pedagógica em sala de aula é influenciada pela sua capacidade em motivar os alunos, promovendo a sua participação nas aulas. Acrescem a estes fatores as capacidades científico-pedagógicas do

professor, nomeadamente no que diz respeito aos conteúdos a abordar e saber explicá-los. Ao nível relacional, é fundamental que o professor seja simpático, justo e paciente, demonstrado interesse pelo trabalho dos alunos. A grande diferença entre os dois grupos em estudo (docentes com 1-5 anos de experiência; e docentes com mais de 5 anos de experiência) surge no equilíbrio entre a empatia e a autoridade que o professor deve exercer na sala de aula. Os professores com menos tempo de experiência preocupam-se bastante em estabelecer empatia com os seus alunos, mas também em impor um nível de rigor e autoridade mais elevado. Por último, à semelhança dos alunos, os professores consideram que é necessário analisar cada turma na globalidade, de modo a adaptar as suas formas de atuação. Assim, o professor “adapta a sua forma de atuar em função das características da turma que tem que dirigir” (Esteves, 2012, p. 50).

Esteves (2012) conclui que a relação pedagógica é bastante positiva na população em estudo, apresentando mais aspetos positivos do que negativos, sendo vivida de uma forma entusiasta por parte dos seus intervenientes.

O quarto estudo, da autoria de Monteiro (2017), pretendeu conhecer práticas docentes (em contexto de 1º CEB), analisando os seus impactos nos alunos, e compreendendo as características valorizadas por professores e alunos para a construção de uma boa relação pedagógica. Foram utilizados como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário (amostra de 48 professores do 1º CEB), a observação não-participante (duas sessões de observação numa turma do 3º ano), grupos de discussão (dois grupos, compostos por 8 elementos cada) e a entrevista semiestruturada (à professora titular da turma).

Segundo os resultados obtidos por Monteiro (2017), na perspetiva dos professores, o sucesso na relação pedagógica depende da sua disponibilidade e da sua capacidade de resposta às necessidades de cada aluno. Deste modo, o professor deve ser flexível, indo ao encontro dos interesses, capacidades e linguagem dos seus alunos, adaptando as suas estratégias e métodos de trabalho em função dos alunos que tem à sua frente. Isto revela que “os professores começam a ir ao encontro de uma pedagogia mais ativa, dinâmica e diferenciada” (Monteiro, 2017, p. 48), reconhecendo que o aluno deve ter um papel ativo na sua própria aprendizagem. Na perspetiva dos alunos, o professor deve ser capaz de impor regras e limites, mas também deve saber valorizar o aluno,

ouvindo-o e deixando-o expressar as suas ideias e opiniões. Isto está intimamente ligado à afetividade, dado que os alunos valorizam um professor que saiba demonstrar empatia e preocupação, que seja carinhoso e amigo.

### 3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada para a concretização do estudo, tendo em consideração os seguintes aspetos: (i) caracterização sumária do contexto, participantes no estudo/amostra; (ii) opções metodológicas, nas quais se incluem a natureza do estudo, métodos, design, técnicas/procedimentos de recolha e análise de dados e respetivos instrumentos; e (iii) os princípios éticos do processo de investigação.

Tal com referido no Capítulo 1, o tema do presente estudo – Relação Pedagógica e Aprendizagem no 1º CEB – surgiu da observação da relação estabelecida entre os alunos e a professora cooperante e da reflexão sobre a importância desta dimensão na nossa experiência enquanto estudante.

Este tema surgiu da intervenção pedagógica desenvolvida numa turma do 3º ano do 1º CEB, de uma instituição de dupla valência (Jardim de Infância e 1º CEB), localizada na União de Freguesias de Queluz-Belas, concelho de Sintra.

O estudo contou com a participação da professora titular da turma (uma docente com 27 anos de carreira e experiência no 1º e 2º CEB) e de 20 alunos do universo de 25 alunos que constituem a turma. Nas Figuras 1 e 2 (ver abaixo), é possível ver a distribuição da amostra por género e por idade.

**Figura 1.**

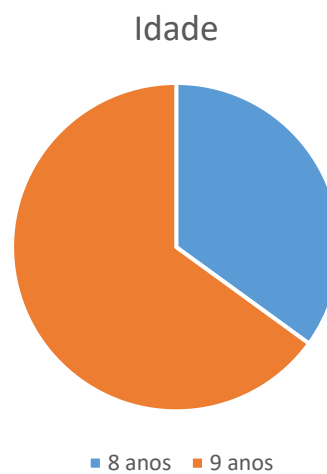
*Número de Alunos em Função da Idade.*



*Nota:* Dados recolhidos do inquérito por questionário aplicado aos alunos.

**Figura 2.**

*Número de Alunos em função do Género.*



*Nota:* Dados recolhidos do inquérito por questionário aplicado aos alunos.

Tendo em consideração o contexto acima descrito e a problemática estabelecida - A relação pedagógica como dimensão fundamental do processo de ensino/aprendizagem -, bem como as questões orientadoras e os objetivos criados para dar resposta a essas mesmas questões, optou-se por uma metodologia qualitativa. Como referem Sousa e Baptista (2011), a pesquisa qualitativa assenta na “análise e estudo da subjetividade inerente ao comportamento e à atividade das pessoas e organizações, compreendendo os comportamentos, as atitudes ou valores” (p. 56). Este tipo de metodologia é intensiva e demorada, utilizando os estudos etnográficos, a elaboração de teorias com base na realidade, a pesquisa fenomenológica, a pesquisa narrativa e o estudo de caso como estratégias de investigação (Bogdan & Biklen, 1994, Creswell, 2007). Das cinco estratégias de pesquisa qualitativa enunciadas, optou-se pelo Estudo de Caso, por ser o mais adequado ao contexto e à informação que se pretende recolher.

O Estudo de Caso é uma estratégia de pesquisa qualitativa que “faz uso de dados oriundos de uma realidade específica e real, com o fim de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais em um contexto específico” (Rios, 2021, p. 15). Para Yin (2010), citado por Cardoso e Rego (2017), o Estudo de Caso deve ser a estratégia a escolher quando se pretende resposta a questões do estilo “Como?” ou “Porquê?”, quando os fenômenos da vida real são o foco do estudo e quando o investigador não influencia o desenvolver dos acontecimentos. Por outras palavras, esta estratégia de pesquisa centra-se no estudo de um fenómeno num contexto real, através da análise de dados empíricos recolhidos da realidade estudada. No caso do presente estudo, pretende-se compreender como se caracteriza a relação pedagógica existente numa turma do 1º CEB. Cardoso e Rego (2017) e Rios (2021) apontam como características essenciais de um Estudo de Caso o seu carácter: (i) abrangente – pois procura analisar o fenómeno em estudo na sua totalidade; (ii) compreensivo – pois procura interpretar a complexidade do fenómeno em estudo; (iii) aprofundado – pois baseia-se numa variedade de fontes; e (iv) não intencional – pois o investigador procura não influenciar o fenómeno em estudo. O Estudo de Caso organiza-se em três fases – recolha, análise e interpretação de dados. No decorrer destas fases, é essencial que o investigador tenha algum domínio sobre o tema investigado e que saiba

adaptar-se aos imprevistos próprios de uma investigação, sem ter medo de modificar o plano original caso se revele necessário (Rosa, 2013, citado por Rios, 2021).

Considerando a metodologia adotada (acima descrita), optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário à turma (ver Anexo F) e pela realização de uma entrevista à professora titular (ver Anexo G) para a recolha dos dados necessários à concretização deste estudo. O inquérito por questionário e a entrevista são técnicas de recolha de dados comuns em investigação na área da Educação. O inquérito por questionário possibilita ao investigador inquirir um número elevado de indivíduos relativamente a um certo fenómeno social, permitindo a quantificação dos dados obtidos, bem como a realização de inferências e generalizações. Já a entrevista está mais associada a estudos de natureza qualitativa, dado o seu carácter mais descritivo e pormenorizado (Batista et al., 2021).

No domínio da investigação em Educação em particular, é importante referir que o inquérito por questionário não está restrito apenas a estudos quantitativos. Esta técnica de recolha de dados pode ser utilizada em estudos qualitativos, nomeadamente através daquilo que Hill (2014), citado por Batista et al. (2021), descreve de questionário misto (ver Tabela 3 abaixo).

**Tabela 3.**

*Utilidade do questionário conforme o tipo (adaptado de Hill, 2014, p. 139)*

<b>Questionário só com perguntas abertas</b>	Útil quando utilizado de forma conjunta com o inquérito por entrevista; importa ponderar fatores como tempo e/ou custo de aplicação; adequado a investigações cuja literatura existente relacionada é parcial ou insuficiente, já que permite estudos preliminares para encontrar variáveis mais importantes; permite obter informação qualitativa em vez de quantitativa.
<b>Questionário só com perguntas fechadas</b>	Útil quando a natureza das variáveis mais relevantes é conhecida; adequado quando o investigador pretende criar uma “variável latente”; permite obter informação quantitativa.
<b>Questionário misto</b>	Útil quando o investigador pretende obter informação qualitativa que sirva, por exemplo, como complemento ou elemento indicador do contexto da informação quantitativa obtida.

*Nota:* Retirado de Batista et al (2021), p. 18

Com a aplicação do inquérito por questionário à turma pretendeu-se compreender a perceção dos alunos sobre a relação pedagógica estabelecida com o grupo /turma. Optou-se pela administração de um questionário de perguntas abertas, composto por duas

perguntas (adaptado de Carvalho, 2007)). A sua aplicação foi realizada em sala de aula, sendo que, antes, se procedeu à explicitação dos objetivos do questionário junto do grupo/turma. De modo a facilitar a sua realização, optou-se pela leitura em voz alta do questionário, lendo uma pergunta de cada vez e clarificando eventuais dúvidas sobre o que era esperado que os alunos respondessem.

Em relação à entrevista, esta pode ser classificada por entrevista diretiva ou estruturada, semidiretiva ou semiestruturada e não diretiva ou não estruturada, conforme a liberdade concedida ao entrevistado (Batista et al, 2021). Devido à sua flexibilidade optou-se por uma entrevista semiestruturada, muito usada na investigação em Educação. Este tipo de entrevista segue um guião previamente estabelecido, sendo que, ao contrário de uma entrevista estruturada, o investigador tem a liberdade de excluir questões ou alterar a ordem em que as coloca. A existência deste guião permite atenuar qualquer insegurança por parte do investigador no processo de condução da entrevista. De certo modo, a entrevista semiestruturada assemelha-se a uma conversa, dado que o fluxo da intervenção do entrevistado não é interrompido, permitindo uma troca de pontos de vista entre investigador e entrevistado (Batista et al, 2021).

Com a realização de uma entrevista à professora titular de turma pretendeu-se compreender a sua perceção sobre a relação pedagógica estabelecida com o grupo/turma. A entrevista é composta por 10 questões agrupadas em duas categorias: (i) motivação para a escolha da profissão e experiência profissional; e (ii) relação pedagógica com os alunos.

O processo de aplicação dos inquéritos por questionário e de realização da entrevista teve em consideração os direitos à privacidade, à segurança, à proteção e à confidencialidade dos dados pessoais (e ao seu tratamento) dos participantes no estudo. Antes da recolha dos dados, procedeu-se à explicitação dos objetivos do estudo e obteve-se o consentimento informado verbal dos participantes.

## 4. RESULTADOS

| ' ' | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados do estudo realizado em contexto de 1º CEB, tendo como referência os objetivos elaborados para responder à problemática definida. De modo a facilitar a leitura e interpretação dos dados obtidos, o presente capítulo encontra-se dividido em três partes fundamentais: (i) Análise dos Resultados dos Inquéritos por Questionário; (ii) Análise dos Resultados da Entrevista; (iii) Discussão dos Resultados.

#### **4.1. Resultados dos Inquéritos por Questionário**

A análise preliminar dos dados obtidos no inquérito por questionário aos alunos (ver Tabelas H1 e H2) permitiu organizá-los em quatro categorias, a saber: (i) Áreas Curriculares/Conteúdos; (ii) Sentimentos dos alunos face à aprendizagem; (iii) Estratégias de Ensino/Aprendizagem; (iv) Comportamento da professora. Criou-se um código para diferenciar as Unidades de Registo (UR) de cada um dos participantes do estudo. Este código é composto pela letra “A” (aluno), seguida de um número que representa a ordem pela qual o questionário foi analisado (ver Tabelas I1 e I2). Dada a dimensão da amostra, optou-se por não diferenciar as respostas obtidas por género ou idade, analisando-as como um todo.

Tendo em conta o exposto acima, considera-se importante começar pela distribuição geral das UR pelas categorias definidas, tal como ilustrado na Tabela 4 (ver página seguinte). De entre as 129 UR consideradas, 78 referem-se a situações positivas vivenciadas na sala de aula, enquanto 51 se referem a situações negativas, o que nos pode indicar, de forma muito preliminar, que os alunos se referem de forma positiva com mais frequência a aprendizagens realizadas em determinadas áreas curriculares/conteúdos, bem como a sentimentos, estratégias e comportamentos da professora.

**Tabela 4.***Distribuição das Unidades de Registo pelas categorias – Perguntas 1 e 2*

Categorias	Unidades de Registo			
	Pergunta 1 (Expressões Positivas)		Pergunta 2 (Expressões Negativas)	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa <sup>a</sup>	Frequência Absoluta	Frequência Relativa <sup>a</sup>
Áreas Curriculares/Conteúdos	41	52,56	25	49,02
Sentimentos dos alunos face à aprendizagem	13	16,67	18	35,29
Estratégias de Ensino/ Aprendizagem	13	16,67	3	5,88
Comportamento da professora	11	14,10	5	9,80
<b>Total</b>	78	100	51	100

*Notas:* Resultados obtidos do inquérito por questionário aos alunos. <sup>a</sup> Arredondamento por excesso, com erro inferior a 0,01.

Tal como é possível verificar, a categoria Áreas Curriculares/Conteúdos é aquela que é mais referenciada, quer de modo positivo (Pergunta 1 – 52,56%), quer de modo negativo (Pergunta 2 – 49,02 %), o que pode apontar para a importância que os alunos atribuem às aprendizagens que os alunos realizam/ou não em sala de aula. A categoria Sentimentos do Aluno Face à Aprendizagem tem uma expressão de 35,29% para sentimentos negativos, e uma expressão de 16,67% para sentimentos positivos. Perante estes resultados parece possível concluir que os alunos expressam com mais frequência as situações em que tiveram dificuldade em aprender, sendo menos referidas as situações em que a aprendizagem naturalmente aconteceu.

Já em relação às estratégias que a professora desenvolve, verifica-se que os alunos as valorizam de forma global e crítica, uma vez que as associam sempre a momentos positivos onde realizaram aprendizagens.

Esta perspetiva crítica sobre a intervenção pedagógica mantém-se também quando os alunos se referem aos comportamentos da professora, registando-se no grupo/turma uma expressão positiva (14,10%) e uma expressão negativa (9,80%).

Tendo realizada uma análise geral da distribuição das UR pelas categorias, revela-se agora necessário fazer uma análise específica de cada categoria, através das subcategorias encontradas. Começando pela categoria Áreas Curriculares/Conteúdos, tal como ilustrado na Tabela 5 (ver abaixo), é possível verificar que a aprendizagem da Matemática assume grande importância para os alunos inquiridos, quer a nível positivo, quer negativo. Aponta-se como possível explicação o facto de a professora titular da turma ter formação em variante de Matemática, pelo que, tal como admitido pela mesma, dá mais ênfase aos conteúdos da área curricular de Matemática.

**Tabela 5.**

*Áreas Curriculares/Conteúdos – Perguntas 1 e 2*

		Unidades de Registo			
		Pergunta 1 (Expressões Positivas)		Pergunta 2 (Expressões Negativas)	
Categoria	Subcategorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa <sup>a</sup>	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Áreas Curriculares/ Conteúdos	Matemática	17	41,46	15	60
	Estudo do Meio	8	19,51	1	4
	Português	2	4,88	4	16
	Expressão Artística	6	14,63	3	12
	Educação Física	8	19,51	2	8
<b>Total</b>		41	100	25	100

*Notas:* Resultados obtidos do inquérito por questionário aos alunos.

Ao nível das expressões positivas, estas integram aprendizagens realizadas no âmbito do Estudo do Meio (19,51%) e da Educação Física (19,51%). Já ao nível das expressões negativas, as Áreas Curriculares/ Conteúdos em que os alunos sentiram mais dificuldades integram as áreas de Português (16%) e de Estudo do Meio (4%).

Em seguida, apresentam-se na Tabela 6 (ver na página seguinte) os Sentimentos dos alunos perante a aprendizagem, como descritos nas respostas à Pergunta 1.

**Tabela 6.**

*Sentimentos positivos face às aprendizagens – Pergunta 1*

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa <sup>a</sup>
<b>Sentimentos positivos face às aprendizagens</b>	Sentimento global de contentamento	11	84,62
	Sentimento de Satisfação decorrente da facilidade e diversão da atividade	2	15,38
<b>Total</b>		<b>13</b>	<b>100</b>

*Notas:* Resultados obtidos do inquérito por questionário aos alunos. <sup>a</sup> Arredondamento por excesso, com erro inferior a 0,01

Aqui é de destacar um “Sentimento Global de Contentamento” face às situações vivenciadas na sala de aula, como é possível verificar nos seguintes testemunhos:

A1 - *“Eu senti-me muito bem e feliz (...)”*

A4 - *“e foi muito bom.”*

A19 - *“e eu senti-me feliz e contente.”*

Há também um sentimento de satisfação decorrente da facilidade e diversão da atividade, como é possível verificar no seguinte testemunho:

A15 - *“(...) porque era muito fácil e muito divertido.”*

Já na Tabela 7 (ver na página seguinte), apresentam-se os Sentimentos dos alunos perante a aprendizagem, tal como descrito na Pergunta 2.

**Tabela 7.**

*Sentimentos face à dificuldade em aprender/realizar atividades – Pergunta 2*

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa <sup>a</sup>
Sentimentos face à dificuldade em aprender/ realizar atividades	Tristeza e desinteresse por não conseguir aprender/realizar atividades	12	66,67
	Frustração por não compreender a matéria	4	22,22
	Vergonha perante a realização de atividades de que não gosta	1	5,56
	Satisfação perante a ajuda/apoio da professora	1	5,56
<b>Total</b>		<b>18</b>	<b>100</b>

*Notas:* Resultados obtidos do inquérito por questionário aos alunos. <sup>a</sup> Arredondamento por excesso, com erro inferior a 0,01.

Tal como é possível verificar, os sentimentos negativos face à aprendizagem, estão maioritariamente relacionados com a “Tristeza e desinteresse por não conseguir aprender/realizar atividade” (66,67 %), tal como se pode verificar no seguinte testemunho:

*“A11 – “Não consegui aprender a equivalência de frações porque estava difícil. Não da aula do trabalho do 25 de abril porque era muito difícil”.”*

A esta tristeza e desinteresse, segue-se “Frustração por não compreender a matéria” com 22,22% das Unidades de Registo (como por exemplo, A15 – “Eu não gosto dos ângulos porque eu não percebi nada do que a professora disse.”). Para estes alunos, compreender a matéria e conseguir realizar as atividades propostas pela professora cooperante é essencial, sendo que o facto de o não conseguirem fazer contribui para a insatisfação com as aulas e para as dificuldades nas aprendizagens.

Aqui é interessante de destacar que, apesar de a Questão 2 se reportar a experiências negativas vivenciadas na sala de aula, um dos alunos optou por destacar a ajuda/apoio individual da professora (A2 – “E também a professora me ajudou na matéria que eu estava com dificuldades e eu me senti melhor.”). Percebe-se, assim, a valorização e a importância do apoio individual da professora ao aluno quando este experimenta algumas dificuldades na aprendizagem.

No que diz respeito às Estratégias de Ensino/Aprendizagem da Professora consideradas positivas pelos alunos, tal como descrito nas respostas à Pergunta 1 (ver Tabela 8, na página seguinte), 61,54% das unidades de registo consideradas dizem respeito à “Utilização de materiais manipuláveis”, seguidas da “Utilização de recursos digitais” (15,38%). De facto, é possível

estabelecer uma relação entre o uso de materiais manipuláveis e as áreas curriculares/conteúdos em que os alunos sentiram que aprenderam mais/melhor. As experiências positivas com as áreas curriculares de Matemática e Estudo do Meio estão intimamente relacionadas com os materiais utilizados, tal como é possível constatar nos seguintes testemunhos:

A3 – “E de Matemática e Estudo do Meio quando nós comemos e fizemos as fases da lua com oreo e em Matemática com barra de chocolate, as frações.”

A9 – “A aula que eu pensei foi frações com chocolate.”

A20 – “Numa aula de matemática estávamos a aprender frações e eu gostei muito dessa aula porque a professora trouxe um chocolate para todos e depois da professora dar os chocolates fizemos o trabalho e a professora deixou-nos comer o chocolate.”

Como é possível verificar, aqui o chocolate teve uma dupla funcionalidade. Permitiu não só a visualização pelos alunos dos conceitos em estudo (frações e fases da lua), mas também a recompensa pelo trabalho realizado.

**Tabela 8.**

*Estratégias de Ensino/Aprendizagem da Professora – Pergunta 1*

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa <sup>a</sup>
<b>Estratégias de Ensino/Aprendizagem da Professora</b>	Utilização de materiais manipuláveis	8	61,54
	Utilização de recursos digitais	2	15,38
	Utilização de imagens com exemplos	1	7,69
	Realização de trabalho a pares pelos alunos	1	7,69
	Realização de exercícios de treino para facilitar a aprendizagem	1	7,69
<b>Total</b>		<b>13</b>	<b>100</b>

*Notas:* Resultados obtidos do inquérito por questionário aos alunos. <sup>a</sup> Arredondamento por excesso, com erro inferior a 0,01

No que diz respeito às Estratégias de Ensino/Aprendizagem da Professora descritas pelos alunos nas respostas à Pergunta 2 (ver Tabela 9 na página seguinte), é interessante notar que, apesar de a questão se referir a exemplos de situações negativas, os alunos descrevem estratégias positivas que os ajudaram a ultrapassar as suas

dificuldades de aprendizagem. Estas estratégias integram o reforço de conteúdos através da exploração da matéria (33,33%) e a motivação do aluno para a realização da tarefa/atividade (66,67%). Para os alunos, o cuidado da professora em reforçar os conteúdos que não compreendem e em motivá-los para a realização das tarefas de que não gostam ou que consideram mais difíceis, contribui para reduzir as dificuldades durante a aprendizagem.

**Tabela 9.**

*Estratégias de Ensino/Aprendizagem da Professora – Pergunta 2*

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa <sup>a</sup>
<b>Estratégias de Ensino/Aprendizagem da Professora</b>	Reforço de conteúdos através da exploração da matéria	1	33,33
	Motivação do aluno para a realização da tarefa/atividade	2	66,67
<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>100</b>

*Notas:* Resultados obtidos do inquérito por questionário aos alunos. <sup>a</sup> Arredondamento por excesso, com erro inferior a 0,01

Na mesma ordem de ideias, os comportamentos da professora que os alunos consideram facilitadores da aprendizagem (ver Tabela 10) integram fundamentalmente o “Bom ensino/explicação da matéria” (36,36%) e a “Relação afetiva com o grupo” (36,36%).

**Tabela 10.**

*Comportamentos da professora facilitadores da aprendizagem – Pergunta 1*

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa <sup>a</sup>
<b>Comportamentos da professora facilitadores da aprendizagem</b>	Bom ensino/explicação da matéria	4	36,36
	Relação afetiva com o grupo	4	36,36
	Apoio/ajuda individual ao aluno	1	9,09
	Manifestar prazer pela aprendizagem do aluno	1	9,09
	Promoção da participação do aluno	1	9,09
<b>Total</b>		<b>11</b>	<b>100</b>

*Notas:* Resultados obtidos do inquérito por questionário aos alunos. <sup>a</sup> Arredondamento por excesso, com erro inferior a 0,01

Embora com uma menor expressão, os alunos inquiridos não deixaram de referir alguns comportamentos da professora que poderão dificultar a aprendizagem (ver Tabela 11), nomeadamente as dificuldades em apoiar individualmente o aluno (40%) e em promover a participação nas atividades (40%).

**Tabela 11.**

*Comportamentos da professora dificultadores da aprendizagem – Pergunta 2*

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Comportamentos da professora dificultadores da aprendizagem	Explicação escassa da matéria	1	20
	Não promover a participação do aluno nas atividades	2	40
	Dificuldade no apoio/ajuda individual ao aluno	2	40
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>100</b>

*Notas:* Resultados obtidos do inquérito por questionário aos alunos.

Tendo em conta os resultados do questionário, é possível concluir que, para estes alunos, quer as competências científico-pedagógicas, quer as competências relacionais da professora são essenciais para a aprendizagem.

## 4.2. Resultados da Entrevista

Tal como referido no Capítulo 3, a professora cooperante tem mais de 20 anos de serviço docente, com dupla experiência no 1º e 2º CEB. A análise da entrevista à professora cooperante (ver Anexo j) permitiu organizar a informação obtida em cinco categorias, tal como ilustrado na Tabela 12 (ver na página seguinte): (i) Motivação para a escolha da profissão; (ii) Perceção Positiva sobre a relação pedagógica; (iii) Fatores determinantes da relação pedagógica; (iv) Fatores facilitadores da relação pedagógica; (vi) Fatores dificultadores da relação pedagógica.

**Tabela 12.**

*Categorias resultantes da análise de conteúdo da entrevista*

Categoria	Unidades de Registo	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa <sup>a</sup>
Motivação para a escolha da profissão	4	13,33
Perceção positiva sobre a relação pedagógica	4	13,33
Fatores determinantes da relação pedagógica	5	16,67
Fatores facilitadores relação pedagógica	12	40
Fatores dificultadores da relação pedagógica	5	16,67
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

*Notas:* Resultados obtidos da entrevista à professora cooperante. <sup>a</sup> Arredondamento por excesso, com erro inferior a 0,01.

Começando pela “Motivação para a escolha da profissão”, que representa 13,33% do seu discurso, a professora cooperante aponta uma série de fatores decisivos para a escolha deste percurso profissional, centrados em experiências vividas na infância e juventude, quer enquanto aluna, quer ao nível das primeiras experiências profissionais, tal como é possível perceber no seguinte testemunho:

*“A profissão foi escolhida logo na infância e juventude. Primeiro por adorar brincar aos “professores” e depois por gostar de cuidar de crianças, dar explicações a crianças desde muito jovem... Percebi que queria ser uma professora diferente das que tive.”*

É possível também perceber que a professora entrevistada tem uma “Perceção Positiva sobre a Relação Pedagógica” (13,33% do discurso), considerando que uma boa relação é essencial para a aprendizagem, dado que contribui para a valorização e reconhecimento do aluno, facilitando a dinâmica pedagógica em sala de aula; o excerto que em seguida se apresenta ilustra esta opinião:

*“É essencial uma boa relação pedagógica com os alunos, pois só assim se sentirão mais reconhecidos e valorizados, o que melhora o dia a dia em sala de aula e favorece a aprendizagem.”*

Esta ideia vai ao encontro do conjunto de fatores que a professora considera serem determinantes da relação pedagógica (16,67% do discurso), entre os quais assinala a experiência pessoal, a aprendizagem decorrente da prática pedagógica e da formação contínua, e ainda a adequada articulação entre relação afetiva e disciplina:

*“(…) atualmente tento manter uma relação onde consiga contrabalançar a proximidade afetiva com os alunos, com o cumprimento de regras e disciplina em sala de aula. Sinto que a forma como interajo com eles se foi moldando consoante as experiências na minha vida pessoal e aprendizagens que vamos obtendo em formações ou simplesmente com a prática.”*

Para além dos fatores que considera determinantes da relação pedagógica, a professora discute ainda os “Fatores Facilitadores da Relação Pedagógica” (40% do discurso) e os “Fatores Dificultadores da Relação Pedagógica” (16,67% do discurso). Isto indica que, apesar de dar mais ênfase àquilo que considera facilitar a relação pedagógica, a professora cooperante não deixa de ter uma visão crítica, indicando também os fatores que a podem dificultar.

A Tabela 13 (ver na página seguinte) apresenta os fatores que a professora considera facilitadores da relação pedagógica, sendo que, dentro dos mesmos, a professora atribui mais ênfase ao “Apoio Individualizado ao Aluno” (33,33%) e à “Participação ativa dos alunos na dinâmica na da sala de aula” (25%), sendo a “Interação com os pais quando necessário” (8,33%) o fator ao qual atribui menos ênfase.

**Tabela 13.**

*Fatores facilitadores da relação pedagógica.*

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa <sup>a</sup>
<b>Fatores facilitadores da relação pedagógica</b>	Participação ativa dos alunos na dinâmica da sala de aula	3	25
	Moderação e orientação do aluno por parte do professor	2	16,67
	Observação e Identificação de dificuldades do aluno	2	16,67
	Apoio individualizado aos alunos	4	33,33
	Interação com os pais quando necessário	1	8,33
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>100</b>

*Notas:* Resultados obtidos da entrevista à professora cooperante. <sup>a</sup> Arredondamento por excesso, com erro inferior a 0,01.

Os seguintes excertos da entrevista ilustram a opinião da professora sobre a importância do apoio individualizado e da participação ativa dos alunos:

*“Nessa altura falo com eles em privado (...) Estabeleço muitas vezes um discurso de cuidadora/mãe num tom calmo, para conseguir chegar aos seus coraçõesinhos.”*

*“Sou de opinião que devemos deixar os alunos refletirem, sugerirem, opinarem em situações diversas: nos conflitos entre colegas;”*

Por outro lado, a Tabela 14 (ver página seguinte) apresenta os fatores que a professora considera dificultarem a relação pedagógica, sendo que dentro destes, o facto de o professor “Não autorizar a participação dos alunos” (40%) e “Não permitir a partilha de problemas pessoais dos alunos” (40%) são os que têm um ênfase mais negativo na opinião desta docente.

**Tabela 14.**

*Fatores dificultadores da relação pedagógica*

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Fatores dificultadores da relação pedagógica	Comportamento autoritário do professor	1	20
	Não autorizar a participação dos alunos	2	40
	Não permitir a partilha de problemas pessoais dos alunos	2	40
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>100</b>

*Notas:* Resultados obtidos da entrevista à professora cooperante

Aqui é interessante mencionar que, quer os fatores facilitadores, quer os fatores dificultadores da relação pedagógica, mostram que a professora reconhece o papel determinante que desempenha na relação que estabelece com os seus alunos e tem consciência da influência das suas escolhas metodológicas nessa relação.

### **4.3. Discussão dos Resultados**

Após a apresentação e análise dos resultados obtidos, é importante discuti-los tendo em conta os objetivos que presidiram à realização do presente estudo.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, a saber “Identificar a perceção da professora sobre a relação pedagógica estabelecida na sala de aula”, os resultados da entrevista mostram que a professora cooperante, apesar de ter uma perceção positiva sobre a relação pedagógica, não deixa de pensar criticamente sobre a mesma. Embora destaque no seu discurso os elementos que considera facilitadores da relação, a professora aponta também os fatores que podem dificultá-la.

Na perspetiva da professora cooperante uma boa relação pedagógica é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, pois “favorece a aprendizagem”, uma visão corroborada pelos vários estudos que foram sendo apresentados ao longo do enquadramento teórico. De facto, como defendem Amado et al (2009), Carvalho (2007), e André (2007), os resultados do processo de ensino-aprendizagem são influenciados não só pelas competências científico-pedagógicas do professor, mas também pelas suas

competências relacionais, “sublinhando-se a importância do respeito e da abertura ao «outro»” (Amado et al, 2009, p. 83).

Em concordância com as ideias de Postic (2008) e Amado et al (2009), que defendem a existência de múltiplos fatores que influenciam a relação pedagógica, a professora cooperante indica-nos, entre outros, a experiência pessoal e a aprendizagem decorrente da prática e da formação contínua como fatores determinantes da relação pedagógica. Numa visão subjetiva, a professora demonstra assim que são “as interpretações (individuais e partilhadas) em torno das situações e vivências da aula e da escola, os trajectos [sic] de vida e os projectos [sic] pessoais” (Amado et al, 2009, p. 77), quer de professores, quer de alunos, que assumem um papel determinante na relação.

Elencados os fatores determinantes da relação, a professora procede à apresentação dos fatores que, na sua perspetiva, facilitam a mesma. De entre os mais relevantes destacam-se: o apoio individualizado ao aluno e a promoção da sua participação. De facto, os resultados do presente estudo indicam, à semelhança dos obtidos por Esteves (2012) e Monteiro (2017), que, na perspetiva dos professores, a capacidade dos mesmos em apoiar e motivar os alunos para a participação nas aulas, tendo em consideração não só as suas necessidades, como também as suas dificuldades, é essencial para o desenvolvimento de uma relação pedagógica positiva, pois “o sucesso educativo só existe quando existe motivação” (Monteiro, 2017, p. 60).

Do mesmo modo que o apoio ao aluno e a promoção da sua participação nas aulas contribuem para uma relação pedagógica positiva, a sua ausência pode dificultar essa relação. Com efeito, entre os fatores dificultadores da relação pedagógica, a professora destaca: (i) não autorizar a participação dos alunos; (ii) não permitir a partilha de problemas pessoais dos alunos; e (iii) comportamento autoritário do professor. Em relação ao ponto (i), no parágrafo anterior destacou-se a importância da promoção da participação dos alunos como fator facilitador da relação pedagógica, pelo que, na sua ausência, a relação é dificultada. No que diz respeito ao ponto (ii), é possível inferir que este está intimamente ligado à afetividade e empatia, dado que, de acordo com os dados obtidos por Esteves (2012) e Monteiro (2017), na perspetiva dos professores, estes devem demonstrar interesse pelo trabalho dos alunos, estabelecendo uma relação próxima, pois “a proximidade e o cuidado com o aluno, ganham lugar de destaque na relação

pedagógica”. (Monteiro, 2017, p. 62). Por último, o ponto (iii) está intimamente ligado com a preocupação da professora cooperante em manter o equilíbrio entre a relação afetiva e a disciplina, que considera ser um dos fatores determinantes da relação pedagógica, sendo que se o professor for autoritário dificulta a mesma. Este ponto de vista é corroborado em parte por Esteves (2012), cujos resultados indicam uma maior preocupação em equilibrar a empatia e a disciplina nos primeiros anos de docência.

Em síntese, tendo em consideração o primeiro objetivo do estudo, é possível concluir que a professora entrevistada revela uma percepção, não só bastante positiva, como crítica sobre a relação pedagógica que estabelece com os seus alunos.

Em relação ao segundo objetivo, a saber “Identificar a percepção dos alunos sobre a relação pedagógica, com base nas situações que consideram facilitadoras e/ou dificultadoras da aprendizagem” os resultados dos questionários mostram que os alunos são capazes de identificar as situações em que sentem que a sua aprendizagem foi facilitada ou dificultada. Tal como mencionado no Capítulo 4, o questionário aos alunos foi adaptado de Carvalho (2007), existindo algumas semelhanças entre os nossos resultados e os obtidos por esta autora.

Em relação às aprendizagens realizadas, a área curricular de Matemática constitui simultaneamente fonte de satisfação e de insatisfação para os alunos. Estes resultados poderão estar associados não só à maior ênfase que a professora cooperante dava a esta área disciplinar, mas também e sobretudo às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas. Esta perspetiva dos alunos é corroborada pelos resultados obtidos por Carvalho (2007) quando defende que a “natureza curricular não constitui, por si só, um factor [sic] que favorece a aprendizagem e a satisfação do aluno” (p. 92).

Ao nível dos sentimentos perante a aprendizagem, os alunos expressam um sentimento global de contentamento e um sentimento de satisfação (decorrente da natureza da atividade) quando realizam aprendizagens, à semelhança de alguns dos resultados do estudo realizado por Carvalho (2007). Por outro lado, perante experiências negativas face à aprendizagem, ou seja, em que os alunos sentem que não conseguiram aprender, os sentimentos são mais diversificados, estando associados à tristeza, desinteresse, frustração e vergonha. Com base nestes resultados, pode-se concluir que os alunos da nossa amostra dão mais ênfase às situações nas quais consideram que tiveram

dificuldade em aprender, o que contraria os resultados obtidos por Carvalho (2007), cujos alunos da amostra dão mais ênfase aos sentimentos e estados emocionais em situações nas quais conseguiram aprender. No entanto, nas situações de não-aprendizagem descritas pelos alunos da nossa amostra, surgem também referenciados sentimentos positivos. Com efeito, é interessante constatar a referência a sentimentos de satisfação, perante a ajuda/apoio da professora, o que mostra a importância da atitude atenta do professor na interação que estabelece com os alunos.

No que diz respeito às estratégias de ensino-aprendizagem empregues pela professora cooperante, é de assinalar que os alunos inquiridos as encaram de forma positiva quer em situações de aprendizagem, quer em situações em que consideram que tiveram dificuldades em aprender. Nas situações de aprendizagem, os alunos destacaram a utilização de materiais manipuláveis (como meio de visualização dos conteúdos a abordar e incentivo para a aprendizagem) e de recursos digitais como principais estratégias facilitadoras da sua aprendizagem. E mesmo nas situações em que sentiram que tiveram mais dificuldade em aprender, os alunos não deixam de sublinhar a capacidade do professor em reforçar o ensino de conteúdos e em motivar para a realização das tarefas/atividades.

Por último, tendo em consideração os comportamentos da professora identificados pelos alunos inquiridos, em situações de aprendizagem, os alunos dão igual ênfase às competências da professora em ensinar/explicar bem a matéria e à relação afetiva que estabelece com o grupo. Para além da ênfase nestes dois aspetos, os alunos valorizaram ainda a capacidade de o professor mostrar interesse pela aprendizagem, através do apoio/ajuda individual ao aluno e da promoção da sua participação. Em situações de não aprendizagem, os alunos destacam os seguintes comportamentos da professora que consideram ter dificultado a sua aprendizagem: (i) a dificuldade no apoio/ajuda individual ao aluno; (ii) não promover a participação dos alunos nas atividades; (iii) a explicação escassa da matéria. Através destes resultados, é possível inferir que os alunos inquiridos dão grande importância não só às competências pedagógico-didáticas da professora, mas também às suas competências relacionais, considerando que influenciam de forma evidente as situações de aprendizagem em sala de aula. Estes dados são corroborados pelas investigações de Carvalho (2007), André (2007), Esteves (2012) e Monteiro (2017),

cujos resultados, de modo geral, mostram que os alunos dão extrema importância à capacidade do professor em apoiar e motivar os alunos no decorrer das tarefas e atividades, promovendo a sua participação, tendo em consideração, não só as suas necessidades como as suas dificuldades, sendo que o aluno deve sentir-se valorizado na sua interação com o professor.

Em síntese, tendo em consideração o segundo objetivo do estudo, é possível concluir que os alunos inquiridos, apesar da sua idade, sabem identificar as competências pedagógicas e relacionais da professora que são fundamentais na relação pedagógica estabelecida na sala de aula e, nessa medida, determinantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

## 5. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Terminada a apresentação, análise e discussão dos resultados, o presente capítulo pretende apresentar as principais conclusões do Estudo de Caso realizado numa turma do 3º ano do 1º CEB, de modo a compreender a perceção da professora e dos seus alunos sobre a relação pedagógica e sobre a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Retomamos assim a questão de partida “Qual a perceção que alunos e professora têm sobre a relação pedagógica estabelecida na sala de aula e sobre a sua influência no processo de aprendizagem dos alunos?”, que, em conjunto com os objetivos posteriormente definidos, serviu de guia a todo o processo investigativo.

Na perspetiva da professora cooperante, a relação pedagógica é essencial para a aprendizagem. No seu discurso, a professora apresenta-nos uma visão multifacetada da relação, apresentando os fatores que considera serem determinantes, aqueles que a facilitam e aqueles que a podem dificultar. Como fatores determinantes da relação pedagógica, destaca aspetos de natureza pessoal e profissional, bem como a necessidade de equilibrar a relação afetiva e a disciplina dos alunos. Já em relação aos fatores que podem facilitar ou dificultar a relação pedagógica, a professora dá uma especial ênfase à capacidade de o docente apoiar os alunos e promover a sua participação, tendo em consideração os seus interesses e dificuldades, incluindo os seus problemas pessoais.

Na perspetiva dos alunos, as aprendizagens realizadas e os sentimentos de satisfação ou insatisfação que podem desencadear dependem fundamentalmente das estratégias desenvolvidas pela professora e dos seus comportamentos face ao grupo-turma. No que diz respeito às estratégias de ensino-aprendizagem, os alunos veem-nas de forma positiva quer em situações em que consideram ter realizado aprendizagens (destacando a utilização de materiais manipuláveis e de recursos digitais) quer em situações onde vivenciaram dificuldade em aprender (destacando o reforço de conteúdos e motivação para a realização das tarefas). Já em relação aos comportamentos da professora, os alunos destacam as competências pedagógico-didáticas, que se traduzem no bom ensino/explicação da matéria, e as competências relacionais da professora, traduzidas na relação afetiva com o grupo.

É possível estabelecer alguma relação entre a perspetiva da professora cooperante e a perspetiva dos alunos. De modo geral, a capacidade do professor em apoiar/ajudar os alunos e motivá-los para a realização das tarefas é essencial para uma boa relação

pedagógica e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um processo de ensino facilitador da aprendizagem de todos.

A realização do estudo foi um desafio e fonte de aprendizagem, porque implicou o aprofundamento de um tema que consideramos relevante para a profissão docente, a realização de uma entrevista e de questionários aos alunos e a conseqüente análise de conteúdo das opiniões da professora e dos alunos. Foi importante perceber como é que as opiniões dos alunos e da professora vão ao encontro das dimensões que diferentes autores têm valorizado quando abordam o tema da relação pedagógica em sala de aula.

Numa perspectiva futura, seria interessante realizar estudos a mais turmas do 1º CEB, complementando a entrevista à professora cooperante e os questionários aos alunos com a observação de aulas e a realização de grupos de discussão, de modo a aprofundar melhor a temática em estudo.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo pretende fazer uma reflexão sobre a intervenção pedagógica desenvolvida no 1º e 2º CEB e sobre o processo investigativo resultante da mesma, incidindo nos seguintes pontos: (i) contributos da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem; e (iii) aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

A prática pedagógica desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino revelou-se fundamental, não só como forma de pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação académica, mas também pela possibilidade de refletir sobre as diferentes e possíveis formas de ensinar e sobre o seu impacto na aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos. Embora desafiantes, estas experiências de natureza prática foram fundamentais para o nosso percurso formativo enquanto futura docente, dado que nos permitiram experimentar uma variedade de técnicas, recursos e métodos de trabalho, compreender o seu impacto no comportamento e na aprendizagem dos alunos, percebendo assim quais as estratégias mais adequadas aos alunos e às matérias lecionadas. Aqui, o apoio das professoras cooperantes nos dois ciclos de ensino foi essencial, não só pela liberdade concedida na implementação de diferentes estratégias e atividades, mas também pela ajuda na idealização de materiais e recursos adequados, adaptados quer aos conteúdos a abordar, quer às necessidades dos alunos.

A maior liberdade na gestão do currículo e do calendário semanal em contexto de 1º CEB foi sem dúvida uma vantagem para o desenvolvimento da prática pedagógica, dado que essa mesma flexibilidade permitiu a abordagem dos conteúdos das várias áreas curriculares de forma integrada, numa perspetiva interdisciplinar. Destacamos também o entusiasmo com que os alunos acolheram as estratégias e atividades propostas, quer em momentos de discussão em grande grupo, quer em momentos de trabalho em pequeno grupo. No entanto, por vezes a participação entusiástica dos alunos nas tarefas revelou-se um desafio, dado que, na sua ânsia de participarem e demonstrarem os conhecimentos adquiridos e a sua compreensão das tarefas, os alunos acabavam por infringir as regras de comunicação e participação em sala de aula, tornando os momentos de partilha e discussão um pouco caóticos. Neste contexto, revelou-se necessário adaptar a nossa

intervenção de modo a reforçar o cumprimento das regras de sala de aula, disciplinando sem desmoralizar os alunos no seu interesse e participação, procurando assim assegurar uma relação pedagógica adequada.

Por outro lado, a intervenção em 2º CEB foi condicionada por alguma inflexibilidade curricular, devido à necessidade do cumprimento rigoroso do programa, o que se traduziu numa maior dificuldade na gestão do tempo ao longo das várias aulas. Esta fragilidade na gestão do tempo, condicionou não só a forma como os conteúdos foram abordados, mas também as propostas apresentadas à turma. Apesar do desafio inerente à exigência do currículo e à gestão do tempo, procurou-se desenvolver atividades estimulantes e desafiadoras que fossem ao encontro dos interesses dos alunos. À semelhança do trabalho desenvolvido no 1º CEB, tentou-se promover alguma interdisciplinaridade no trabalho desenvolvido com os alunos no 2º CEB. A abertura dos alunos às atividades propostas facilitou a intervenção pedagógica, especialmente em momentos de alguma insegurança da nossa parte face à lecionação de determinados conteúdos. Uma vantagem da intervenção em 2º CEB foi a possibilidade de contactar mais aprofundadamente como os métodos de avaliação empregues neste ciclo de estudos, dado que ficámos responsáveis, sob supervisão das professoras cooperantes, pela avaliação final de período dos alunos. Apesar de todas as dificuldades, a experiência no 2º CEB foi muito enriquecedora, pois exigiu uma grande adaptabilidade no que diz respeito à abordagem dos conteúdos e aos recursos construídos para a aprendizagem dos alunos.

Deste modo, a experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino, contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais enquanto futura docente, nomeadamente no que diz respeito à gestão do currículo e do grupo, à organização e planificação do tempo e do espaço e ainda, aos modos e métodos de avaliação. A experiência permitiu um conhecimento aprofundado sobre os temas e conteúdos a lecionar, sobre a grande variedade de estratégias e atividades a desenvolver para facilitar e motivar os alunos para a aprendizagem e, em última análise, sobre o carácter determinante da relação pedagógica estabelecida com os alunos. Para além disto, esta experiência fez-nos tomar consciência de algumas fragilidades, mais concretamente a

dificuldade na gestão do tempo e a insegurança face a alguns conteúdos, que esperamos vir a superar no futuro com a experiência docente.

No que diz respeito ao contributo da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, é importante referir que a mesma nos permitiu refletir e compreender melhor o papel determinante da relação pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem. Tal como descrito no Capítulo 1, este tema surgiu da reflexão sobre a nossa experiência enquanto estudante, bem como da observação da relação estabelecida entre a professora cooperante do 1º CEB e os seus alunos. O trabalho investigativo permitiu-nos tomar consciência não só do que é a investigação em educação, mas também da importância da relação pedagógica para a aprendizagem, tendo em conta o ponto de vista dos alunos e o ponto de vista do professor. Esta investigação permitiu-nos perceber que a relação pedagógica constitui um dos fatores determinantes da aprendizagem dos alunos, dado que as situações em que mais facilmente conseguem aprender estão dependentes quer das competências científico-pedagógicas, quer das competências relacionais do seu professor. Do ponto de vista do professor, esta investigação permitiu-nos tomar consciência do nosso papel enquanto facilitadora ou dificultadora da relação pedagógica, ou seja, do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Deste modo, o desenvolvimento de uma relação pedagógica positiva, dinâmica e de qualidade, mostrou-se como um desafio para o nosso futuro profissional enquanto docente. Pois só assim é possível motivar os alunos e assegurar aprendizagens significativas para todos.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 75-8. <http://sisifo.fpce.ul.pt/>
- André, M. J. S. (2007). *A dimensão afectiva na relação pedagógica: Representações dos alunos dos 2º e 3º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/27634>
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?. In A. Moreira, P. Sá & A. P. Costa (Orgs.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2)*. UA Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardoso, A. P. & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).
- Carvalho, E. (2007). *Aprendizagem e satisfação – Perspectivas de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/818>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Esteves, L. M. (2012). *A relação pedagógica na sala de aula* [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. uBibliorum: Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/3339>
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V.,

- Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Monteiro, J. S. M. (2017). *Relação Pedagógica e Boa Docência: representações e práticas* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2474>
- Neves, M. C. & Carvalho, C. (2006). A importância da afectividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8.º ano. *Análise Psicológica*, 24 (2), pp. 201-215. Repositório do ISPA.  
<http://hdl.handle.net/10400.12/6005>
- Postic, M. (2008, reimpressão). *A relação pedagógica*. Padrões Culturais Editora.
- Rios, J. (2021). Estudo de Caso: método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa?. In A. Moreira, P. Sá & A. P. Costa (Orgs.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (Vol. 1)*. UA Editora.
- Sousa, M. J & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatório segundo Bolonha*. Lidel.

ANEXOS

| | " | | "

Anexo A. Potencialidades  
e fragilidades da turma  
do 1º CEB.

|' '' | | ''

	<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
<b>Competências Sociais</b>	Participação ativa e voluntária Respeito pelo outro Resolução de conflitos Capacidade de argumentação Acompanhamento das aprendizagens Trabalho em grupo	Regras de sala de aula Desatentos Competitivos Conversadores
<b>Português</b>	Gramática Adesão a conteúdos novos	Compreensão da leitura Produção escrita Ortografia Interpretação de enunciados
<b>Matemática</b>	Adesão a conteúdos novos Reta numérica Arredondamentos	Cálculo mental Interpretação de enunciados Resolução de problemas
<b>Estudo do Meio</b>	Conhecimento Geral	Interpretação de enunciados
<b>Educação Física</b>	Participação ativa Cooperação entre equipas	Competitivos Manusear uma bola nos pés Ginástica
<b>Artes Visuais</b>	Recorte Pintura Organização da folha Criatividade	Motricidade fina
<b>Música</b>	Não observável	Não observável
<b>Teatro</b>	Não observável	Não observável
<b>Dança</b>	Não observável	Não observável

# Anexo B. Texto Informativo

| ' ' | | ' ' |

Ficha de Trabalho  
- O Texto Informativo -

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Lê os Textos 1 e 2 com atenção e responde às perguntas.

**Texto 1**

Aos cinco anos Olímpia já ultrapassava em altura todas as girafas da savana. Era tão alta que quando levantava o pescoço e se punha nas pontinhas dos pés a cabeça dela desaparecia entre as nuvens (...).

O pior que pode acontecer a uma girafa é ficar constipada. Primeiro porque quando espirram assustam todos os outros bichos, e sacodem as árvores e as coisas, e algumas chegam mesmo a perder a cabeça (a cabeça pode saltar com a força do espirro); depois porque é difícil conseguir um cachecol capaz de cobrir pescoços tão compridos. (...)

À noite comia estrelas.

Enquanto as outras girafas dormiam, Olímpia subia ao **morro**<sup>1</sup> mais alto da **savana**<sup>2</sup>, levantava o pescoço e comia estrelas. As estrelas ardiam um pouco na garganta, mas eram doces e macias, e sabiam a pêssego.

José Eduardo Agualusa, A Girafa que Comia Estrelas, 2013 (13ª edição)

(texto com supressões)

**Texto 2**

Todas as girafas são parecidas, mas, na verdade, os estudos **genéticos**<sup>3</sup> demonstram que existem quatro espécies diferentes. As suas diferenças baseiam-se principalmente na **morfologia**<sup>4</sup> geral do animal, para além da forma e cor das suas manchas.

**Girafa do Sul** (*Giraffa giraffa*), com manchas castanhas-claras que formam um padrão irregular que se mantém em todo o corpo sobre uma base amarelada.

**Girafa masai** (*Giraffa tippelskirchi*), a mais alta e maior. O seu padrão caracteriza-se por manchas irregulares castanhas-escuras sobre um fundo em tons creme ou alaranjados.

**Girafa reticulada** (*Giraffa reticulata*), com manchas muito definidas, castanhas-avermelhadas. O seu padrão esbate-se dos joelhos para baixo, restando apenas o bege da base.

**Girafa do Norte** (*Giraffa camelopardalis*), com um padrão irregular de manchas castanhas-claras, menos acentuadas e mais separadas entre si. A cor base é bege claro.

Embora nem todas as mudanças **espontâneas**<sup>5</sup> na **genética**<sup>6</sup> sejam igualmente impressionantes ou vistosas, algumas chamam particularmente a atenção por ter dado origem a indivíduos com um aspecto único, que só ocorre na natureza.

[https://www.nationalgeographic.pt/mundo-animal/girafas-sem-manchas-brancas-ou-anas\\_4207](https://www.nationalgeographic.pt/mundo-animal/girafas-sem-manchas-brancas-ou-anas_4207)

(consultado a 12 de maio de 2024)

1. De que fala o Texto 1?

---

---

2. De que fala o Texto 2?

---

---

3. Completa a tabela.

<b>Semelhanças</b>	
<b>Diferenças</b>	
<u>Texto 1</u>	<u>Texto 2</u>

4. Que tipo de texto é o Texto 1? Porquê?

---

---

5. Que tipo de texto é o Texto 2? Porquê?

---

---

---

Anexo C. Potencialidades  
e fragilidades das turmas  
do 2º CEB.

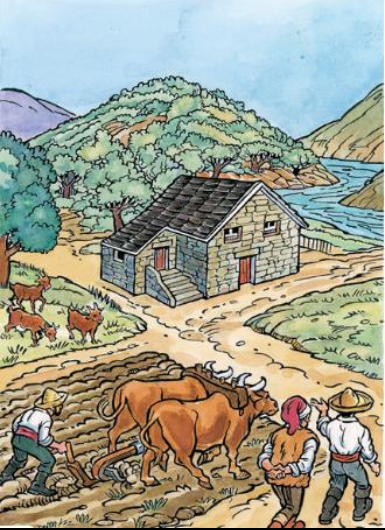
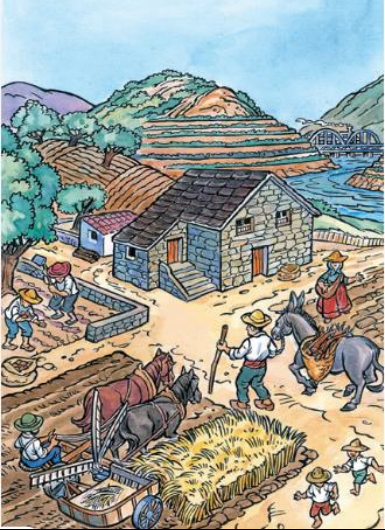
|' '' | | ''

<b>6° C</b>	
<p><b><u>Potencialidades:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaboração</li> <li>- Comportamento</li> <li>- Trabalho em grupo</li> <li>- Aderem bem às propostas</li> </ul>	<p><b><u>Fragilidades:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita</li> <li>- Compreensão da Leitura</li> <li>- Leitura em voz alta</li> <li>- Comunicação histórica (HGP)</li> <li>- Interpretação de mapas e imagens</li> <li>- Participação</li> </ul>
<b>6° D</b>	
<p><b><u>Potencialidades:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaboração</li> <li>- Comportamento</li> <li>- Trabalho em grupo</li> <li>- Aderem bem às propostas</li> <li>- Participação ativa</li> <li>- Interpretação da leitura</li> </ul>	<p><b><u>Fragilidades:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita</li> <li>- Compreensão da Leitura</li> <li>- Leitura em voz alta</li> <li>- Comunicação histórica (HGP)</li> <li>- Interpretação de mapas e imagens</li> </ul>

Anexo D. Evolução da  
agricultura na segunda  
metade do século XIX.

| ' ' | ' ' |

## O desenvolvimento da agricultura na segunda metade do século XIX

A agricultura portuguesa até meados do século XIX	A agricultura portuguesa na segunda metade do século XIX
	
<p><u>Semelhanças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- As duas imagens representam paisagens agrícolas.</li><li>- A casa principal mantém as técnicas e materiais de construção (pedra e madeira).</li><li>- Estão representados camponeses.</li></ul>	

↓ Mudança

### Diferenças:

- Ponte
- Há uma casa mais pequena atrás da casa principal
- Há novas culturas: vinha, batata, milho-grosso, fruta, arroz
- Há mais campos cultivados, logo há mais produção, logo há mais alimentos
- Há mais trabalhadores
- Uso de máquinas agrícolas, logo houve avanço na tecnologia, logo há menos esforço por parte dos camponeses.
- Fim do direito de morgadio (os filhos mais velhos deixaram de herdar todos os terrenos)
- Venda de terras do Clero e da Nobreza aos burgueses
- Divisão dos baldios

Anexo E. O trabalho  
infantil na segunda  
metade do século XIX.

| ' ' | ' ' |

Leiam os Documentos 1 e 2 com atenção.

### Documento 1

De inverno, ao romper da manhã, já os pequeninos esperavam, debaixo de chuva ou **enregelados**<sup>1</sup> pelo frio, que abrisse o portão da fábrica. Tinham de levantar-se às duas horas da noite e vir descalços e rotos, **tiritando**<sup>2</sup>, às vezes **encharcados**<sup>3</sup>, para chegarem ao toque da **sineta**<sup>4</sup>.

Era uma fábrica de **estamparia**<sup>5</sup> e **tinturaria**<sup>6</sup>. As crianças davam tinta aos **estampadores**<sup>7</sup>, lavavam **fazenda**<sup>8</sup> nos tanques, metidos na água à temperatura de 4°. À hora da refeição, nunca vi nenhum deles tomar um **caldo**<sup>9</sup>. Pão e uma sardinha frita: era o invariável menu.

Silva Pinto, Noites de Vigília,  
1896 (adaptado)

### Documento 2

A criança de sete a dez anos já conduz os bois, guarda o gado, apanha a lenha, **acarreta**<sup>10</sup>, **sacha**<sup>11</sup>, colabora na cultura. Tem a altura de uma **enxada**<sup>12</sup> e a utilidade de um homem. Sai de casa de madrugada, regressa à noite.

Mandá-la à escola, umas poucas de horas, é diminuir a força produtora do casal. Um aluno na escola é um braço a menos na **lavoura**<sup>13</sup>. Não é por o filho saber ler que a terra lhe dará mais pão.

Eça de Queirós, Uma Campanha  
Alegre, vol. II, 1890-1894 (adaptado)

### Vocabulário Doc.1

<sup>1</sup>**enregelados** – congelados; <sup>2</sup>**tiritando** – tremendo de frio;

<sup>3</sup>**encharcados** – completamente molhados; <sup>4</sup>**sineta** – sino pequeno;

<sup>5</sup>**estamparia** – fábrica de estampar tecidos;

<sup>6</sup>**tinturaria** – fábrica de tingir (pintar) tecidos; <sup>7</sup>**estampadores** – operários que estampam tecidos; <sup>8</sup>**fazenda** – tecido; <sup>9</sup>**caldo** – sopa.

### Vocabulário Doc. 2

<sup>10</sup>**acarreta** – transporta às costas ou à cabeça; <sup>11</sup>**sacha** – cava; <sup>12</sup>**enxada** – instrumento agrícola em ferro; <sup>13</sup>**lavoura** – preparação e cultivo da terra.

**Respondam**, agora, às questões que se seguem sobre os textos lidos.

1. Que título poderia ser atribuído ao Documento 1? Registem no espaço adequado.
2. Que título poderia ser atribuído ao Documento 2? Registem no espaço adequado.
3. Observem as imagens que se seguem..



Imagem 1

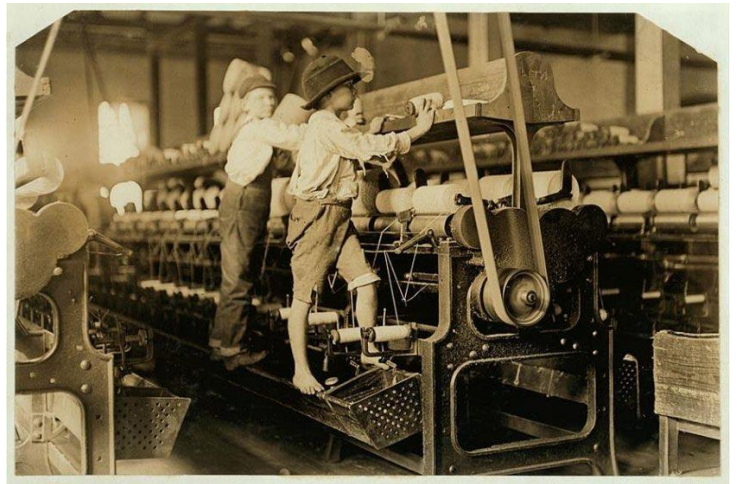


Imagem 2

3.1. Qual das imagens acham que ilustra melhor o Documento 1? E o Documento 2?

---

---

3.2. Expliquem as razões da vossa escolha.

---

---

---

---

---

4. Já alguma vez ouviram falar em “trabalho infantil”? Na vossa perspetiva, as imagens 1 e 2 estão relacionadas com esse tema? Expliquem a vossa opinião.

---

---

---

---

---

- 4.1. Conseguem encontrar nos Documentos 1 e 2 alguma frase ou expressão que prove que existia trabalho infantil no século XIX?

---

---

---

---

5. Completem a frase:

O trabalho infantil é \_\_\_\_\_

---

---

Anexo F. Inquérito por  
questionário aos alunos.

| ' ' | | ' ' |



Anexo G. Guião de  
entrevista à professora  
titular de turma.

| ' ' | ' ' |

<b>Categorias</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Questões</b>
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a Entrevista</li> <li>- Motivar o entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre os objetivos da realização da entrevista.</li> <li>- Agradecer a disponibilidade para participar no estudo</li> <li>- Solicitar autorização para gravar e assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados.</li> </ul>
Motivação e Experiência Profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber a motivação para a escolha da profissão.</li> <li>- Perceber a experiência profissional da professora cooperante.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que a fez escolher a profissão de professora?</li> <li>2. Há quanto tempo trabalha como professora?</li> <li>3. Há quanto tempo trabalha com esta turma?</li> <li>4. Podia falar-me um pouco da sua experiência profissional?</li> </ol>
A relação entre a professora e os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a relação entre a professora e os alunos.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Como caracteriza a relação pedagógica que desenvolve com os seus alunos?</li> </ol>

		<p>8. Que fatores acha que contribuem para uma boa relação pedagógica?</p> <p>9. Que situações considera que poderão dificultar a relação pedagógica?</p> <p>10. Para si, qual a importância da relação pedagógica na aprendizagem dos alunos?</p>
--	--	--

Anexo H. Respostas dos  
alunos aos inquéritos por  
questionário.

| ' ' | | ' ' |

**Tabela H1.***Resultados da Aplicação do Inquérito por Questionário – Respostas dos Alunos à Pergunta 1*

<b>Aluno</b>	<b>Resposta</b>
<b>A1</b>	Eu senti-me muito bem e feliz quando estávamos a aprender as fases da lua. Nós fizemos pares e depois a professora deu-nos bolachas de oreo e fizemos as fases da lua. No final da aula, comemos as bolachas.
<b>A2</b>	A aula que eu mais gostei com a professora foi Estudo do Meio porque falámos sobre os movimentos de rotação e também sobre as fases da lua e o relevo e sobre os países da Europa mais também a professora me ajudou e eu me senti bem.
<b>A3</b>	Eu gostei muito e aprendi numa aula de Expressão Artística em que nós fizemos uns anjos com as nossas duas mãos juntas. Eu também gosto de Educação Física quando nos fazíamos alguns jogos. E de Matemática e Estudo do Meio quando nós comemos e fizemos as fases da lua com oreo e em Matemática com barra de chocolate, as frações.
<b>A4</b>	Eu aprendi na Matemática a numeração romana e foi muito bom. “Porque a professora nos mostrou um vídeo”.
<b>A5</b>	Eu tinha aprendido a fazer contas de menos e de mais. A professora mandou-me muitos exercícios para eu aprender a fazer as contas.
<b>A6</b>	Eu gostei da aula de Educação Física com a professora e treinei mais as flexões. É para o meu corpo ficar mais forte. A professora nos ensinou flexões e movimentos. Com a professora aprendi Estudo do Meio e artes visuais para eu desenhar bem.
<b>A7</b>	Gostei muito de aprender os ângulos na aula de matemática e a professora mostrou vários ângulos, por exemplo: ângulo reto, ângulo obtuso, ângulo agudo, ângulo raso, ângulo giro.
<b>A8</b>	Eu senti-me bem e feliz quando a professora deu os arredondamentos. Eu aprendi bastante os arredondamentos. A professora também ensina bem a explicar.
<b>A9</b>	A aula que eu pensei foi frações com chocolate. A professora bateu palmas para a turma toda. Eu fiquei feliz.
<b>A10</b>	Quando estávamos com os adolescentes da [escola secundária] e fizemos corridas com ímanes e as molas, peso, luz, magnetismo e engrenagens. A carta de Natal que fizemos um texto e uma árvore.
<b>A11</b>	Eu estou a lembrar-me em umas aulas de arredondamentos, Educação Física, frações e os quantificadores. Os arredondamentos aprendi o arredondamento à dezena, centena, ao milhar. A Educação Física foi o futebol e muitos exercícios divertidos. E os quantificadores aprendi sobre o numeral cardinal, numeral fracionário e numeral multiplicativo. Por exemplo: Eu li cem livros em um dia. Outro exemplo: Comi um quarto de queques.
<b>A12</b>	Eu gostei quando a professora estava a ensinar frações e trouxe um chocolate para nós comermos.

<b>A13</b>	Pensei nas aulas de ginástica. Nas aulas de ginástica eu fiz alongamentos e jogos tradicionais. A professora me ensinou a fazer jogos de basquetebol e eu gostei muito. Senti-me feliz.
<b>A14</b>	Pensei nas aulas de artes e de matemática. Na aula de artes gostei que fizemos um desenho sobre a Frida Khalo e um desenho sobre a primavera. Já na aula de matemática gostei que aprendi os polígonos e os ângulos. Em todas essas matérias a professora ensinou muito bem e ficou feliz por mim.
<b>A15</b>	Na aula de matemática fizemos os arredondamentos, senti-me bem porque era muito fácil e muito divertido. A professora nos fez rir muito.
<b>A16</b>	Naquela vez que fizemos um trabalho sobre o Natal com uma árvore e com uma mensagem atrás a professora deu várias coisas para fazermos isso.
<b>A17</b>	Foi na aula de matemática. Fizemos frações num site e a professora explicou que era fazer dois objetos e dividir. E gostei de a professora deixar-me falar, porque quase nunca participo nas aulas.
<b>A18</b>	Na aula de matemática aprendemos frações e a professora deu chocolate Kinder. Estava mesmo muito bom, mas eu também gosto de chocolate de leite. E a professora explicou muito bem e eu senti-me bem.
<b>A19</b>	Aprendi a fazer estratégias de cálculo. A professora ensinou muito bem. Foi querida, simpática e eu senti-me feliz e contente. Isso aconteceu na aula de matemática.
<b>A20</b>	Numa aula de matemática estávamos a aprender frações e eu gostei muito dessa aula porque a professora trouxe um chocolate para todos e depois da professora dar os chocolates fizemos o trabalho e a professora deixou-nos comer o chocolate.

**Tabela H2.***Resultados da Aplicação do Inquérito por Questionário – Respostas dos Alunos à Pergunta 2*

<b>Aluno</b>	<b>Resposta</b>
<b>A1</b>	Eu senti-me muito triste e desinteressado e não consegui aprender nada na aula de Educação Física a fazer cambalhotas, porque eu não me sinto bem, mas sinto-me maldisposto e sinto-me com dores de cabeça. Eu acho que a professora ensinou bem, mas eu sinto-me mal a fazer cambalhotas.
<b>A2</b>	A aula que eu não gostei com a professora e que também não consegui aprender é a matemática, nos arredondamentos e nas horas e no perímetro e na tabuada e nas estratégias. E também a professora me ajudou na matéria que eu estava com dificuldades e eu me senti melhor.
<b>A3</b>	O que eu não gosto é quando a professora não me chama ao quadro.
<b>A4</b>	Na aula de português eu fiz os adjetivos e foi muito difícil.
<b>A5</b>	Eu não consegui aprender os relógios porque a professora explicou-me e eu não intendi. E eu não intendi esta matéria.
<b>A6</b>	Eu não entendo muito matemática. Tenho muitas dificuldades, como o Prática o Cálculo na pág. 115 do manual de matemática.
<b>A7</b>	Não gostei de aprender unidades de comprimento onde aprendi os metros, quilómetros, hectómetros, decâmetros, decímetros, centímetros, milímetros.
<b>A8</b>	Eu senti-me triste e desinteressado na educação artística.
<b>A9</b>	Foi no comprimento. Explicou-me tudo depois.
<b>A10</b>	As frações circulares. Família de palavras.
<b>A11</b>	Não consegui aprender a equivalência de frações porque estava difícil. Não da aula do trabalho do 25 de abril porque era muito difícil.
<b>A12</b>	A professora ensinou os números romanos (séculos, décadas e milénios). Não gostei porque foi uma aula chata.
<b>A13</b>	Pensei nas aulas de Educação Artística. Senti-me triste dos desenhos que eu fiz e senti-me desinteressado.
<b>A14</b>	Pensei nas aulas do relógio e de Português. Na do relógio eu fiquei com dúvidas nos ponteiros. Na de Português tive dúvidas no passado, presente e futuro [tempos verbais]. Em todas essas matérias a professora me ajudou (tentou), mas não conseguiu.
<b>A15</b>	Eu não gosto dos ângulos porque eu não percebi nada do que a professora disse.
<b>A16</b>	Naquela vez que fizemos uma ficha de Matemática, eu não participei quase nada, mas a professora não fez nada. Fui eu que não fiz a tempo.
<b>A17</b>	Não me lembro, porque só me interessa as coisas boas.

<b>A18</b>	Na aula de Educação Física que a professora mandou jogar futebol e eu não gostei, mas a professora disse para eu jogar para melhorar e agora gosto.
<b>A19</b>	Na aula de Português senti-me desinteressado porque a professora não deixava a turma ler.
<b>A20</b>	Numa aula de dança a professora ensinou-nos o malhão-malhão, uma música tradicional, e como eu não gosto muito de dançar não gostei nada e senti-me envergonhado.

Anexo I. Análise de  
conteúdo das repostas dos  
alunos aos inquéritos por  
questionários.

| ' ' | | ' ' |

**Tabela II.**

*Análise de Conteúdo das Respostas dos Alunos ao Inquérito por Questionário - Pergunta 1*

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	T.
<p><b>Áreas Curriculares/ Conteúdos de que gostaram</b></p>	<p>Estudo do Meio</p>	<p>A1 – “(...) quando estávamos a aprender as <u>fases da lua</u>.”</p> <p>A2 – “porque falámos sobre os movimentos de <u>rotação</u> e também sobre as <u>fases da lua</u> e o <u>relevo</u> e sobre os <u>países da Europa</u>.”</p> <p>A3 – “(...) fizemos <u>as fases da lua</u> (...)”</p> <p>A6 – “Com a professora aprendi <u>Estudo do Meio</u>”</p> <p>A10 – “Quando estávamos com os adolescentes da [escola secundária] e fizemos corridas [experiências] com <u>ímãs</u> e <u>as molas, peso, luz, magnetismo e engrenagens</u>.”</p>	<p>8</p>
	<p>Matemática</p>	<p>A3 – “Matemática com barra de chocolate, as <u>frações</u>”</p> <p>A4 – “Eu aprendi na Matemática a <u>numeração romana</u>.”</p> <p>A5 – “Eu tinha aprendido a fazer <u>contas de menos e de mais</u>.”</p> <p>A7 – “Gostei muito de aprender os <u>ângulos</u> na aula de matemática.”</p> <p>A8 – “(...) quando a professora deu os <u>arredondamentos</u>. Eu aprendi bastante os <u>arredondamentos</u>.”</p> <p>A9 – “A aula que eu pensei foi <u>frações</u> com chocolate.”</p> <p>A11 – “Eu estou a lembrar-me de umas aulas de <u>arredondamentos</u>, Educação Física, <u>frações</u> (...)”</p> <p>A12 – “Eu gostei quando a professora estava a ensinar <u>frações</u> (...)”</p> <p>A14 – “Já na aula de matemática gostei que aprendi os <u>polígonos</u> e os <u>ângulos</u>.”</p>	<p>17</p>

		<p>A15 – “Na aula de matemática fizemos os <u>arredondamentos</u>.”</p> <p>A17 – “Fizemos <u>frações</u> (...)”</p> <p>A18 – “Na aula de matemática, aprendemos <u>frações</u>”</p> <p>A19 – “Aprendi a fazer <u>estratégias de cálculo</u>”</p> <p>A20 – “Numa aula de matemática, estávamos a aprender <u>frações</u>”</p>	
	Expressão Artística	<p>A3 – “(...) aula de Expressão Artística em que nós fizemos uns <u>anjos com as nossas duas mãos juntas</u>.”</p> <p>A6 – “(...) e <u>artes visuais</u> para eu desenhar bem.”</p> <p>A10 – “A carta de Natal que fizemos um texto e <u>uma árvore</u>.</p> <p>A14 – “Na aula de artes gostei que fizemos <u>um desenho sobre a Frida Khalo e um desenho sobre a primavera</u>.”</p> <p>A16 – “um trabalho sobre o Natal com <u>uma árvore</u>.”</p>	6
	Educação Física	<p>A3 – “Eu também gosto de Educação Física quando nós fazíamos alguns <u>jogos</u>.”</p> <p>A6 – “A professora nos ensinou <u>flexões e movimentos</u>.”</p> <p>A11 – “A Educação Física foi o <u>futebol</u> e muitos <u>exercícios divertidos</u>.”</p> <p>A13 – “Nas aulas de ginástica eu fiz <u>alongamentos e jogos tradicionais</u>. A professora me ensinou a fazer <u>jogos de basquetebol</u>.”</p>	8
	Português	<p>A10 – “A carta de Natal que fizemos um <u>texto</u> (...)”</p> <p>A11 – “(...) e os <u>quantificadores</u>.”</p>	2
<b>Sentimentos face às aprendizagens realizadas</b>	Sentimento global de contentamento	<p>A1 – “Eu senti-me <u>muito bem</u> e <u>feliz</u> (...)”</p> <p>A4 – “e foi <u>muito bom</u>.”</p> <p>A8 – “Eu senti-me <u>bem</u> e <u>feliz</u>.”</p>	11

		<p>A9 – “Eu fiquei <u>feliz</u>.”</p> <p>A13 – “Senti-me <u>feliz</u>.”</p> <p>A15 – “(...) senti-me <u>bem</u> (...)”</p> <p>A18 – “e eu senti-me <u>bem</u>.”</p> <p>A19 – “e eu senti-me <u>feliz e contente</u>.”</p>	
	Sentimento de satisfação decorrente da facilidade e diversão da atividade	A15 – “(...) porque era <u>muito fácil e muito divertido</u> .”	2
<b>Estratégias de Ensino/ Aprendizagem da professora</b>	Utilização de materiais manipuláveis	<p>A1 – “a professora deu-nos <u>bolachas de oreo</u> e fizemos as fases da lua.”</p> <p>A3 – “(...) e fizemos as fases da lua <u>com oreo</u> e em Matemática <u>com barra de chocolate</u>, as frações”.</p> <p>A9 – “A aula que eu pensei foi frações <u>com chocolate</u>.”</p> <p>A12 – “quando a professora estava a ensinar frações e trouxe <u>um chocolate</u> para nós comermos.”</p> <p>A16 – “a professora deu <u>várias coisas para fazermos isso</u>.”</p> <p>A18 – “(...) aprendemos frações e a professora deu <u>chocolate Kinder</u>.”</p> <p>A20 – “(...) porque a professora trouxe <u>um chocolate</u> (...)”</p>	8
	Utilização de recursos digitais	<p>A4 – “Porque a professora nos mostrou <u>um vídeo</u>.”</p> <p>A17 – “Fizemos frações <u>num site</u>.”</p>	2
	Utilização de imagens com exemplos	A7 – “e a professora <u>mostrou vários ângulos, por exemplo: ângulo reto, ângulo obtuso, ângulo agudo, ângulo raso, ângulo giro</u> .”	1
	Realização de trabalho a pares pelos alunos	A1 – “Nós fizemos <u>pares</u> .”	1

	Realização de exercícios de treino para facilitar a aprendizagem	A5 – “A professora mandou-me <u>muitos exercícios para eu aprender a fazer as contas.</u> ”	1
<b>Comportamentos da professora facilitadores da aprendizagem</b>	Bom ensino/ explicação da matéria	A8 – “A professora também <u>ensina bem a explicar.</u> ” A14 – “(...) a professora <u>ensinou muito bem</u> (...)” A18 – “E a professora <u>explicou muito bem</u> (...)” A19 – “A professora <u>ensinou muito bem.</u> ”	4
	Relação afetiva com o grupo	A9 – “A professora <u>bateu palmas para a turma toda.</u> ” A15 – “A professora <u>nos fez rir muito</u> ”. A19 – “[a professora] foi <u>querida, simpática</u> (...)”	4
	Apoio/ajuda individual ao aluno	A2 – “(...) a professora me <u>ajudou.</u> ”	1
	Manifestação de prazer pela aprendizagem do aluno	A14 – “(...) <u>[a professora] ficou feliz por mim.</u> ”	1
	Promoção da participação do aluno	A17 – “E <u>gostei de a professora deixar-me falar, porque quase nunca participo nas aulas.</u> ”	1
	<b>Total</b>		

**Tabela I2.**

*Análise de Conteúdo das Respostas dos Alunos ao Inquérito por Questionário - Pergunta 2*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>T.</b>
<b>Áreas Curriculares/ Conteúdos de que não gostaram</b>	Matemática	<p>A2 – “A aula que eu não gostei com a professora e que também não consegui aprender é a matemática, nos <u>arredondamentos</u> e nas <u>horas</u> e no <u>perímetro</u> e na <u>tabuada</u> e nas <u>estratégias</u>.”</p> <p>A5 – “Eu não consegui aprender os <u>relógios</u> (...)”</p> <p>A6 – “Tenho muitas dificuldades, como o <u>Pratica o Cálculo</u> na pág. 115 do manual de matemática.”</p> <p>A7 – “Não gostei de aprender <u>unidades de comprimento</u> (...)”</p> <p>A9 – “Foi no <u>comprimento</u>.”</p> <p>A10 – “As <u>frações circulares</u>.”</p> <p>A11 – “Não consegui aprender a <u>equivalência de frações</u>.”</p> <p>A12 – “A professora ensinou os <u>números romanos</u>.”</p> <p>A14 – “Pensei nas aulas do <u>relógio</u> (...)”</p> <p>A15 – “Eu não gosto dos <u>ângulos</u>.”</p> <p>A16 – “Naquela vez que fizemos <u>uma ficha de Matemática</u>”</p>	15
	Expressão Artística	<p>A8 – “(...) na <u>educação artística</u>.”</p> <p>A13 – “Senti-me triste dos <u>desenhos</u> que eu fiz.”</p> <p>A20 – “a professora ensinou-nos o malhão malhão, uma <u>música tradicional</u> (...)”</p>	3

	Português	<p>A4 – “Na aula de português eu fiz os <u>adjetivos</u> (...)”</p> <p>A10 – “<u>Família de palavras.</u>”</p> <p>A14 – “Na de Português tive dúvidas no <u>passado, presente e futuro</u> [tempos verbais].”</p> <p>A19 – “Na aula de <u>Português</u> (...)”</p>	4
	Educação Física	<p>A1 – “na aula de Educação Física a fazer <u>cambalhotas</u> (...)”</p> <p>A18 – “Na aula de Educação Física que a professora mandou jogar <u>futebol</u> (...)”</p>	2
	Estudo do Meio	A11 – “(...) aula do <u>trabalho do 25 de abril</u> (...)”	1
<b>Sentimentos face à dificuldade em aprender/realizar atividades</b>	Tristeza e Desinteresse por não conseguir aprender/realizar atividades	<p>A1 – Eu senti-me <u>muito triste e desinteressado e não consegui aprender nada na aula de Educação Física, (...)</u> porque <u>eu não me sinto bem,</u> / mas <u>sinto-me maldisposto e sinto-me com dores de cabeça.</u> Eu acho que a professora ensinou bem, mas <u>eu sinto-me mal a fazer cambalhotas.</u>”</p> <p>A4 – “Na aula de português eu fiz os adjetivos <u>e foi muito difícil.</u>”</p> <p>A8 – “Eu senti-me <u>triste e desinteressado</u> na educação artística.”</p> <p>A11 – “Não consegui aprender a equivalência de frações <u>porque estava difícil.</u> Não da aula do trabalho do 25 de abril <u>porque era muito difícil.</u>”</p> <p>A13 – “Senti-me <u>triste</u> dos desenhos que eu fiz e senti-me <u>desinteressado.</u>”</p> <p>A16 – “Naquela vez que fizemos uma ficha de Matemática, <u>eu não participei quase nada (...)</u>”</p> <p>A19 – “Na aula de Português senti-me <u>desinteressado</u> porque a professora não deixava a turma ler.”</p>	12

	Frustração por não compreender a matéria	A5 – “ <u>Eu não consegui aprender os relógios</u> porque a professora explicou-me e eu não entendi. <u>E eu não entendi esta matéria.</u> ”  A12 – “Não gostei porque <u>foi uma aula chata.</u> ”  A15 – “Eu não gosto dos ângulos porque <u>eu não percebi nada do que a professora disse.</u> ”	4
	Vergonha perante a realização de atividades de que não gosta	A20 – “e como eu não gosto muito de dançar, não gostei nada e <u>senti-me envergonhado.</u> ”	1
	Satisfação perante a ajuda/apoio da professora	A2 – “E também a <u>professora me ajudou na matéria que eu estava com dificuldades e eu me senti melhor.</u> ”	1
<b>Estratégias de Ensino/ Aprendizagem da professora</b>	Reforço de conteúdos através da explicação da matéria	A9 – “ <u>Explicou-me tudo</u> depois.”	1
	Motivação do aluno para a realização da tarefa/ atividade	A18 – “(...) mas a <u>professora disse para eu jogar para melhorar e agora gosto [de jogar futebol].</u> ”	2
<b>Comportamentos da professora dificultadores da aprendizagem</b>	Explicação escassa da matéria	A5 – “(...) a professora <u>explicou-me e eu não entendi.</u> ”	1
	Não promover a participação do aluno nas atividades	A3 – “O que eu não gosto é quando <u>a professora não me chama ao quadro.</u> ”  A19 – “(...) porque a <u>professora não deixava a turma ler.</u> ”	2
	Dificuldade no apoio/ajuda individual ao aluno	A14 – “Em todas essas matérias <u>a professora me ajudou (tentou), mas não conseguiu.</u> ”	2
<b>Total</b>			<b>51</b>

Anexo J. Análise de  
Conteúdo da Entrevista à  
Professora Cooperante.

**Tabela J1.***Análise de Conteúdo da Entrevista à Professora Cooperante*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>T.</b>
Motivação para a escolha da profissão	Brincar aos professores na infância	“Primeiro por adorar brincar aos “professores”  “e depois por gostar de cuidar de crianças”	2
	Dar explicações a crianças	“(…) dar explicações a crianças desde muito jovem…”	1
	Ser uma professora diferente	“Percebi que queria ser uma professora diferente das que tive.”	1
<b>Subtotal</b>			<b>4</b>
Perceção positiva sobre a relação pedagógica	Boa relação pedagógica é essencial para a aprendizagem	“É essencial uma boa relação pedagógica com os alunos, (…)  “(…) e favorece a aprendizagem.”	2
	Facilita o reconhecimento e valorização do aluno	“(…) pois só assim se sentirão mais reconhecidos e valorizados, (…)	1
	Facilita a dinâmica pedagógica em sala de aula	“(…) o que melhora o dia a dia em sala de aula (…)	1
<b>Subtotal</b>			<b>4</b>
Fatores determinantes da relação pedagógica	Experiência decorrente da prática pedagógica	“Penso que a relação pedagógica que estabeleço com os alunos é bastante positiva e foi evoluindo ao longo dos anos (…)  “(…) ou simplesmente com a prática.”	2
	Aprendizagens decorrentes da formação contínua	“(…) e aprendizagens que vamos obtendo em formações (…)	1
	Experiências pessoais	“Sinto que a forma como interajo com eles se foi moldando consoante as experiências na minha vida pessoal (…)	1
	Adequada articulação entre relação afetiva e disciplinação	“mas atualmente tento manter uma relação onde consiga contrabalançar a proximidade afetiva com os alunos, com o cumprimento de regras e disciplina em sala de aula.”	1
<b>Subtotal</b>			<b>5</b>
Fatores facilitadores da relação pedagógica	Participação ativa dos alunos na dinâmica da sala de aula	“Sou de opinião que devemos deixar os alunos refletirem, sugerirem, opinarem em situações diversas: nos conflitos entre colegas;”	3

		“(...) sobre um assunto polémico (...)” “(...) em momentos de aprendizagem...”	
	Moderação e orientação do aluno por parte do professor	“No entanto, esses momentos devem ser sempre moderados pelo professor (...)” “(...) pois este é o elemento fundamental para orientar o aluno a chegar a bom porto e conseguir resolver o problema em questão.”	2
	Observação e Identificação de dificuldades do aluno	“Gosto de observar com atenção os meus alunos (...)” “(...) e às vezes por pequenos pormenores detetam-se coisas que poderão estar a incomodá-los (problemas familiares, por exemplo).”	2
	Apoio individualizado aos alunos	“Nessa altura falo com eles em privado (...)” “Estabeleço muitas vezes um discurso de cuidadora/mãe num tom calmo, (...)” “(...) para conseguir chegar aos seus coraçõezinhos.” “Às vezes com uma graçola pelo meio...há que haver empatia com o aluno.”	4
	Interação com os pais quando necessário	“(...) ou se considerar necessário falo sempre com os pais.”	1
<b>Subtotal</b>			<b>12</b>
Fatores dificultadores da relação pedagógica	Comportamento autoritário do professor	“Se um professor for autoritário (...)”	1
	Não autorizar a participação dos alunos	“(...) sem dar permissão aos alunos para falarem (...)” “(...) ou exporem os seus problemas (...)”	2
	Não permitir a partilha de problemas pessoais dos alunos	“não permitindo que entrem as ansiedades” “e curiosidades dos alunos.”	2
<b>Subtotal</b>			<b>5</b>
<b>Total</b>			<b>30</b>