



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

O QUE É SER UM BOM PROFESSOR? CONCEÇÕES DE ALUNOS E DOCENTES DO 1.º CEB

Gonçalo Nuno Caeiro Henriques

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação para obtenção do 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

2018



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

O QUE É SER UM BOM PROFESSOR? CONCEÇÕES DE ALUNOS E DOCENTES DO 1.º CEB

Gonçalo Nuno Caeiro Henriques

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação para obtenção do 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

Orientadora: Professora Doutora Isabel Pizarro Madureira

2018

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do trabalho realizado na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), que decorreu no 2.º ano do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório envolve a análise e reflexão de todo o processo de intervenção pedagógica desenvolvido e a descrição da investigação que se considerou importante realizar no seguimento desse processo.

A investigação teve como grande objetivo identificar as conceções de alunos e de docentes do 1.º CEB sobre o que é um bom professor deste ciclo de ensino. Com este intuito, procurou-se conhecer as características de um bom professor valorizadas por alunos e docentes do 1.º CEB para, posteriormente, construir uma proposta de perfil de um bom professor deste ciclo de ensino com base nas opiniões dos participantes no estudo. A escolha deste tema foi motivada por preocupações pessoais e profissionais e pelo desejo de implementar processos de ensino e de aprendizagem de qualidade junto dos grupos com os quais decorreu a intervenção.

Para obter essa informação, foi realizado um estudo de caso com uma abordagem qualitativa, que envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas a três docentes e de dois *focus group* a alunos do 1.º CEB da mesma instituição, orientadas por um guião previamente elaborado com base na revisão da literatura sobre o tema. Após a realização das entrevistas, procedeu-se à sua transcrição e análise de conteúdo das mesmas, na qual se privilegiou uma abordagem mista (indutiva e dedutiva).

Os resultados revelaram a existência de concordância nas conceções de alunos e docentes sobre o tema em análise, sendo as competências emocionais/afetivas aquelas que ambos os grupos consideraram como mais importantes num bom professor, sublinhando em particular a afetividade na relação pedagógica como uma das dimensões que importa ter em consideração. Também a dimensão ética foi bastante valorizada por ambos os grupos, tendo os entrevistados reforçado a importância da figura do professor enquanto modelo e exemplo para os alunos.

Palavras-chave: identidade profissional, professor, alunos, profissão docente.

ABSTRACT

This report emerges after the work developed in the Supervised Teaching Practice II subject, which took place in the second year of the Master's Degree in Primary School Education and Middle School Education in the Subjects of Portuguese and Portuguese History and Geography. The report involves the analysis and reflection of all the pedagogical intervention process developed and the description of the investigation that was regarded relevant in light of that process.

The investigation's main goal was to identify the conceptions of primary school students and teachers about what a good teacher is. As such, it was sought to find out the traits of a good teacher valued by both primary school students and teachers, in order to create a proposal of a good primary teacher profile based on the opinions of the study's participants. This theme choice was motivated by personal and professional concerns and the desire to implement teaching and learning processes of quality with the students that were taught.

To obtain that information, a case study with a qualitative approach was developed. It involved three semi-structured interviews to teachers and focus group interviews to two groups of primary school students of the same institution. These interviews were oriented by a script previously created based on the literature review about the theme. After the interviews, followed their transcription and content analysis, which privileged mixed methods (inductive and deductive).

The results revealed concordance between the students and the teachers' conceptions about the theme. The emotional/affective skills were considered the most important in a good teacher. Both students and teachers stressed, in particular, the significance of affection in the pedagogical relation. The ethical dimension was also strongly valued by both students and teachers, who stressed the importance of the teacher's figure as a role model to the students.

Keywords: professional identity, teacher, students, teaching profession.

Agradecimentos

Este relatório marca o final de uma fase da minha vida ao longo da qual considero ter crescido imensuravelmente. Como tal, quero agradecer a todos os que, de forma mais ou menos preponderante, marcaram este meu percurso, contribuíram para esse crescimento e nunca deixaram de acreditar em mim.

Começando pela família, agradeço, em primeiro lugar, às duas mulheres da minha vida: a minha mãe e a minha irmã. À minha mãe, por me ter dado força nos meus momentos de maior fraqueza e sempre me ter inspirado com a resiliência que me caracteriza. À minha irmã de quem me orgulho imenso, pelo apoio incondicional que me deu diariamente ao longo de todo este percurso e que espero ter orgulhado com as minhas conquistas.

Aos meus primos de sangue, mas irmãos de coração, Francisco e Bárbara, de quem me orgulho imenso e com quem posso sempre contar para me animarem, apoiarem ou distraírem dos percalços que fui encontrando ao longo do percurso. Se não os tivesse visto crescer e evoluir de perto da maneira que vi, talvez nunca tivesse descoberto a minha paixão pela educação, que de mais gratificante tem contribuir para essa evolução. Espero que se orgulhem de mim tanto como me orgulho deles.

Aos meus tios, Nuno e Susana, grandes figuras de referência para mim que admiro incondicionalmente e que ao longo destes cinco anos sempre se mostraram interessados e preocupados com o meu percurso e me apoiaram sempre que necessário.

Aos meus avós, Nisa, Chico, Vina e Zé, que sempre acreditaram em mim e me apoiaram em tudo o que era necessário. Espero conseguir, não só agora, mas para sempre, orgulhá-los com o caminho que percorri. Neste momento, é a única forma que tenho de pagar tudo o que já fizeram por mim.

E a tantos outros familiares que sempre se demonstraram interessados pelas minhas conquistas ao longo destes cinco anos, apoiando-me sempre que precisava: ao meu pai, à minha madrinha, ao Jorge, ao Tio Carlos, à Tia Lena, à Rute, à Sara, à Ana, ao Zé, ao Chico, ao Pê, à Margarida e ao Ricardo.

Passo, agora, a agradecer às colegas que me acompanharam neste percurso académico mais perto do que ninguém e que contribuíram com muitos bons momentos. À Mafalda, a grande amiga que desde o início deste percurso me acompanhou e apoiou e com quem espero poder sempre contar (tal como ela poderá contar comigo). Sortudas serão as crianças que a tiverem como educadora. À Ana, que embora apenas tenha estado comigo durante a Licenciatura, continuou a acompanhar-me e a apoiar-me à distância, tal como qualquer verdadeira amiga faria. À Juliana, que se manteve ao meu lado ao longo de todo o Mestrado e que sempre me mostrou compreensão nas mais variadas situações. Desejo-lhe as mesmas felicidades que sei que ela me deseja a mim e não duvido que será uma excelente profissional.

Agradeço ainda a outras colegas que, de outras formas, marcaram esta etapa: à Rita, à Joana Ferreira e à Joana Lúcio, pelos bons momentos (que nunca esquecerei), as gargalhadas, a compreensão e o apoio incondicional; à Catarina e à Andreia Gomes, as duas “madrinhas” por quem sempre terei um grande carinho e que poderão sempre contar comigo; à Sara, que durante dois anos animou o meu dia-a-dia e se manteve ao meu lado; à Raquel, cuja boa-disposição e otimismo são contagiosos e me ajudaram a superar algumas situações delicadas; à Sónia, cuja bondade e maturidade me inspiraram e à Margarida e à Inês, por todo o apoio na reta final do Mestrado quando mais me sentia desamparado e a quem estarei eternamente agradecido.

Por último, mas não menos importante, aos docentes que marcaram este percurso. À minha orientadora, Isabel Madureira, que desde o primeiro momento me compreendeu na perfeição e sem quem teria sido impossível realizar este estudo da forma que eu ambicionava. Agradeço também aos seguintes professores que me inspiraram ao longo destes cinco anos: Lina Brunheira, Carolina Gonçalves, Nuno Ferreira, Otília Sousa, Carla Rocha, Mariana Dias e Encarnação Silva.

A todos, por terem acreditado em mim (muitas vezes até mais do que eu mesmo) e ajudado a crescer. Comecei este percurso um rapaz e termine-o um homem. Um homem mais confiante e ambicioso. Um super-homem. E tudo graças a vocês. Espero inspirar e motivar os meus futuros alunos da maneira que todos vocês, de diferentes formas, me inspiraram e motivaram a chegar até aqui. Sem vocês, nada disto teria sido possível. Muito obrigado.

ÍNDICE GERAL

1.	INTRODUÇÃO	1
2.	PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM 1.º e 2.º CEB	2
2.1.	Descrição da prática pedagógica em contexto de 1.º CEB.....	2
2.1.1.	Problemática identificada e plano de intervenção	3
2.1.2.	Prática pedagógica	5
2.1.3.	Avaliação	7
2.2.	Descrição da prática pedagógica em contexto de 2.º CEB.....	9
2.2.1.	Problemática identificada e plano de intervenção	10
2.2.2.	Prática pedagógica	12
2.2.3.	Avaliação	14
2.3.	Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.....	16
2.3.1.	Disparidades da prática em cada ciclo	16
2.3.2.	Semelhanças da prática em cada ciclo.....	19
3.	O QUE É SER UM BOM PROFESSOR? CONCEÇÕES DE ALUNOS E DOCENTES DO 1.º CEB ..	21
3.1.	Apresentação do estudo	21
3.2.	Enquadramento teórico	22
3.2.1.	Profissionalidade docente.....	23
3.2.2.	O perfil docente em Portugal	24
3.2.3.	As dimensões da profissão docente.....	27
3.3.	Metodologia	31
3.3.3.	Participantes.....	33
3.3.3.1.	Descrição do método de amostragem	34
3.3.4.	Procedimentos	35
3.3.4.1.	Roteiro ético-metodológico	36
3.3.4.2.	Elaboração do guião da entrevista.....	39
3.3.4.3.	Realização das entrevistas.....	40
3.3.4.4.	Análise de conteúdo das entrevistas.....	41
3.3.4.5.	Apresentação e análise de resultados.....	43
3.4.	Apresentação de resultados.....	43
3.4.1.	Resultados das entrevistas às docentes.....	44
3.4.2.	Resultados das entrevistas aos alunos.....	49

3.5. Conclusões.....	52
4. REFLEXÃO FINAL.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS	64
Anexo A. Notas de campo do período de observação em 1.º CEB	65
Anexo B. Entrevistas aos professores cooperantes no estágio em 1.º CEB.....	72
Anexo C. Lista de potencialidades e fragilidades da turma acompanhada na prática em 1.º CEB	84
Anexo D. Plano de ação da prática em 1.º CEB.....	85
Anexo E. Ficheiros autocorretivos dos conteúdos da primeira semana de intervenção em 1.º CEB	90
Anexo F. Plano Individual de Trabalho para 1.º CEB.....	95
Anexo G. Recurso da atividade sobre os meios de transporte	96
Anexo H. Recurso da atividade sobre a numeração romana	100
Anexo I. Textos descritivos sobre uma pintura à escolha produzidos pelos alunos.....	103
Anexo J. Avaliação das aprendizagens dos alunos no estágio em 1.º CEB	105
Anexo K. Avaliação do Plano de Intervenção em 1.º CEB	110
Anexo L. Descrição dos constrangimentos ao nível da aplicação do TEA	112
Anexo M. Notas de campo do período de observação em 2.º CEB	113
Anexo N. Resultados da avaliação diagnóstica das turmas A e B a Português e HGP	127
Anexo O. Lista de potencialidades e fragilidades das turmas acompanhadas na prática em 2.º CEB	129
Anexo P. Objetivos gerais do PI em 2.º CEB e respetivos indicadores de avaliação.....	130
Anexo Q. Plano de ação da prática em 2.º CEB.....	131
Anexo R. Ficha de trabalho que articula HGP e Português	135
Anexo S. Ficha de trabalho de HGP com foco em análise documental	137
Anexo T. Autorretratos individuais e retratos em grupo produzidos pelo	140
Anexo U. Avaliação das aprendizagens dos alunos no estágio em 2.º CEB	142
Anexo V. Avaliação do Plano de Intervenção em 2.º CEB.....	149
Anexo W. Guião de entrevista a docentes.....	155
Anexo X. Termo de consentimento livre e esclarecido para os docentes	160
Anexo Y. Termo de consentimento livre e esclarecido para os Encarregados de Educação dos alunos	161
Anexo Z. Termo de consentimento livre e esclarecido para o diretor da instituição	162

Anexo AA. Guião de entrevista a alunos	164
Anexo AB. Protocolo de entrevista à Professora C (4.º ano)	168
Anexo AC. Protocolo de <i>focus group</i> (grupo de 1.º ano)	176
Anexo AD. Protocolo de entrevista à Professora A dividido em unidades de registo	190
Anexo AE. Protocolo de <i>focus group</i> dividido em unidades de registo (grupo de 1.º ano).....	200
Anexo AF. Análise de conteúdo de entrevista à Professora A (grupo de 1.º ano).....	212
Anexo AG. Análise de conteúdo de <i>focus group</i> (grupo de 1.º ano)	226
Anexo AH. Análise de conteúdo das entrevistas a todas as docentes.....	251
Anexo AI. Análise de conteúdo de ambos os <i>focus group</i>	266

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Características dos docentes que acompanham cada turma.....33

Tabela 2. Características das turmas que cada docente acompanha.....34

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
MEC	Ministério da Educação e da Ciência
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PE	Projeto Educativo
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
UR	Unidade(s) de registo

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como principal objetivo dar conta de todo o trabalho realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), que decorreu no 2.º ano do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Esta unidade curricular tem como principal objetivo promover a compreensão do funcionamento das escolas destes ciclos de ensino em Portugal através de um processo de intervenção que envolve a conceção e implementação de projetos curriculares de intervenção em 1.º e 2.º CEB, levando os discentes a iniciarem o processo de construção de uma identidade docente competente através de uma constante reflexão sobre a sua prática.

O processo de intervenção em cada ciclo de ensino esteve, por sua vez, dividido em três fases, a saber: (i) a caracterização dos contextos educativos onde decorreu o período de intervenção, (ii) o período de prática pedagógica, que envolveu a aplicação de um Plano de Intervenção (PI) e (iii) a avaliação da qualidade da prática e do cumprimento dos objetivos do PI, com base nas aprendizagens dos alunos.

No presente relatório, é apresentado, igualmente, um estudo decorrente de questões que surgiram ao longo do processo de intervenção. O estudo apresentado, motivado por preocupações pessoais e profissionais e pelo desejo de implementar processos de ensino de melhor qualidade aos grupos com os quais decorreu a intervenção, foi desenvolvido durante o período de intervenção em 1.º CEB, tendo envolvido a realização de entrevistas de grupo a alunos de 1.º e 3.º ano e de uma entrevista semiestruturada a professoras de diferentes anos deste ciclo de ensino. Através das entrevistas, procurou-se averiguar as perceções de alunos e docentes de 1.º CEB sobre o que é um bom professor.

Todo este processo é descrito ao longo dos três grandes capítulos em que se encontra organizado o presente relatório, nomeadamente: (i) a descrição da prática pedagógica em contexto de 1.º e 2.º CEB e a análise crítica e comparativa dos diferentes contextos e práticas; (ii) a explicitação do estudo decorrente do período de intervenção e (iii) a reflexão final procura-se analisar o percurso formativo que agora se termina.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM 1.º e 2.º CEB

No âmbito do presente relatório, importa começar por apresentar e caracterizar a prática pedagógica desenvolvida no âmbito da intervenção em 1.º e 2.º CEB. Neste sentido, no presente capítulo serão apresentadas, para cada ciclo de ensino, as características do grupo-turma com o qual se desenvolveu a prática pedagógica e do respetivo contexto, bem como a forma como se desenrolou o processo de ensino e aprendizagem. Posteriormente, será realizada uma análise crítica, comparativa e fundamentada de todo o trabalho desenvolvido em ambos os ciclos de ensino.

O trabalho desenvolvido abrangeu sempre duas etapas: (i) um período de observação de aproximadamente duas semanas, durante o qual se procurou identificar as características específicas do grupo e definir um PI com base nas mesmas, (ii) um período de intervenção de cerca de sete semanas que envolveu a implementação do referido plano e a respetiva avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem.

2.1. Descrição da prática pedagógica em contexto de 1.º CEB

O estabelecimento de ensino onde se realizou o processo de intervenção pedagógica em 1.º CEB localiza-se no concelho de Lisboa. De acordo com o Projeto Educativo (PE), a instituição educativa foi construída há mais de 200 anos e assume-se como um estabelecimento militar de ensino não-superior, sob a tutela do Ministério da Defesa Nacional, apesar de, como todas as escolas, seguir diretrizes provenientes do Ministério da Educação e Ciência (MEC). Embora pertença a um órgão do Estado Português, o estabelecimento assume-se como uma entidade patronal de estatuto privado. Constata-se, assim, que o público-alvo que frequenta a escola pertence, na sua grande maioria, a uma classe social média - quando beneficiam de algum tipo de desconto - ou média-alta (PE, 2016).

Quanto à sua visão e missão, o estabelecimento propõe-se a assegurar uma sólida formação de matriz militar, intelectual, técnica, física, moral e cívica, inspirada nas qualidades e virtudes da vida militar, e a continuação dos princípios fundamentais definidos no Sistema Educativo Português (PE, 2016).

A prática pedagógica desenvolvida em 1.º CEB envolveu uma turma de 3.º ano. Esta turma era constituída por 23 alunos, 14 do género masculino e 9 do género

feminino, com idades entre os 8 e os 9 anos. Embora não estivesse sinalizada ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, uma das alunas beneficiava de apoio escolar semanalmente. O horário letivo da turma tinha início às 9h00 e término às 17h50 e, a par das atividades desenvolvidas pelos professores titulares, os alunos frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de Educação Físico-Motora (ginástica e natação), Inglês e Educação Moral Religiosa Católica, Equitação e Esgrima.

No que diz respeito à prática docente, a turma tinha dois professores titulares que trabalhavam em regime de monodocência coadjuvada: um dos professores lecionava Matemática e Estudo do Meio e o outro Português. Analisando as notas de campo (cf. Anexo A) e as entrevistas realizadas aos docentes cooperantes (cf. Anexo B), é possível verificar que estes adotavam uma abordagem do ensino maioritariamente expositiva. Não obstante, foram observadas algumas atividades exploratórias, principalmente na área de Português (análise de obras literárias e realização de laboratórios gramaticais). As atividades propostas a todos os alunos eram de igual nível de complexidade, dado que, na instituição, não se incentivavam práticas diferenciadas dentro da sala de aula.

Os professores realizavam três tipos de avaliação ao longo do ano letivo: (i) a avaliação diagnóstica, que ocorria no início do ano letivo ao nível das diferentes áreas, (ii) a avaliação formativa, através da análise dos resultados obtidos pelos alunos nas fichas e nos trabalhos realizados ao longo de cada período e (iii) a avaliação sumativa, que constituía uma forma de avaliação final de cada área e envolvia a realização de duas fichas de avaliação em cada período para cada uma.

2.1.1. Problemática identificada e plano de intervenção

A caracterização do grupo de alunos com o qual se pretendia trabalhar foi essencial para a definição do ponto de partida do PI a implementar durante o período de intervenção. Como tal, durante o período de observação, foi realizada uma avaliação diagnóstica dos alunos com base na análise das informações que constavam nos processos individuais de cada um, das avaliações do 2.º período, das notas de campo decorrentes da observação e ainda tendo como referência a opinião dos professores titulares sobre as competências e aprendizagens dos alunos manifestada nas entrevistas (cf. Anexos A e B). Este processo de diagnose contemplou dois tipos de

competências: (i) comportamentais e relacionais e (ii) curriculares (aprendizagens nas diferentes áreas).

Com base na informação adquirida através da análise das fontes previamente referidas, foi possível constatar que as principais potencialidades do grupo correspondiam a competências curriculares e as principais fragilidades a competências de natureza comportamental e relacional (cf. Anexo C).

Ao nível das potencialidades, destacava-se a participação do grupo e o interesse dos alunos por todas as áreas curriculares. Relativamente à participação, os professores cooperantes revelaram que se tratava de uma turma que gostava bastante de se expressar e que o fazia com bastante facilidade. Já no que diz respeito ao interesse por todas as áreas, durante o período de observação foi visível o empenho dos alunos nas atividades realizadas. Esta ideia foi reforçada pelos bons resultados obtidos pelos alunos em todas as áreas, no final do 2.º período.

No que se refere às fragilidades, destaca-se a fraca autonomia e a fraca capacidade de cooperação do grupo. A fraca autonomia foi algo bastante relatado pelos professores cooperantes em contexto de entrevista e em conversas informais. Por esse motivo, foi de forma global considerada a maior fragilidade da turma. A fraca capacidade de cooperação, por sua vez, foi uma fragilidade que se evidenciou quando os alunos apresentaram pósteres sobre animais em vias de extinção e o professor revelou que vários alunos realizaram o póster sozinhos devido a conflitos com colegas. Foi, igualmente, algo destacado pela professora titular da área de Português, que revelou que os alunos raramente realizavam atividades em grupo.

Confrontando as potencialidades e fragilidades do grupo (cf. Anexo C), foi possível, após um processo reflexivo de questionamento, formular o seguinte conjunto de questões orientadoras: (i) "Como criar um ambiente educativo que promova a cooperação?" e (ii) "Como promover a autonomia do grupo-turma?".

Perante este cenário, considerando que a cooperação e a autonomia eram as duas competências transversais a trabalhar, foi proposta, como problemática central do PI, a questão "Que tipo de atividades realizar para promover a cooperação e a autonomia?". A este respeito, Marques (2014), reforça a importância "do professor enquanto mediador e promotor de relações sociais, com o dever de criar condições

propícias ao desenvolvimento total dos alunos, o que inclui trabalhar com eles competências sociais e de cidadania.” (p.30). Constatase, assim, a importância do professor enquanto promotor destas competências nos seus alunos.

Com base nesta problemática, foram definidos os objetivos centrais do PI, ou seja, as metas que se esperava que o grupo atingisse até ao fim do período de intervenção: (i) cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula e (ii) ser autónomo nas atividades realizadas.

Relativamente a (i), Vygotsky (1978) afirma que a criança evolui não só no sentido biológico, mas, também como ser participante num grupo cultural. Assim, o desenvolvimento cognitivo pode ter origem na vida social, mais especificamente nas interações que se estabelecem com outras pessoas. Ao ter em consideração os contributos deste autor, é possível afirmar que a aprendizagem é enriquecida por interações socioculturais com os adultos e os pares, impulsionando, assim, o desenvolvimento de cada criança.

No que diz respeito a (ii), o processo de ensino no qual o professor se assume como veículo transmissor de conhecimento, concentrando em si toda a organização da sala de aula, não concorre para o desenvolvimento da autonomia dos alunos (Freire, 2007). Como tal, para promover a autonomia dos alunos, foi necessária a adoção de uma abordagem que responsabilizasse e concedesse aos alunos um papel ativo na sua aprendizagem, atribuindo ao professor um papel de organizador dos contextos e processos de ensino.

Será relevante referir que o PI teve apenas dois objetivos gerais pois ambos correspondiam à promoção de competências que requerem um grande investimento, exigindo tempo de intervenção de modo a que, no final do período de intervenção, fosse possível constatar resultados.

2.1.2. Prática pedagógica

Após a formulação da problemática central do PI, bem como dos objetivos correspondentes, elaborou-se um plano de ação. Neste, foram delineados o conjunto de estratégias a adotar, as atividades a realizar para abordar os diferentes conteúdos e as modalidades e instrumentos de avaliação a utilizar (cf. Anexo D). Para o primeiro

objetivo do plano, foi definida como estratégia primordial a realização de atividades em grupo que promovessem a cooperação. Já para o segundo objetivo, foi definida não uma, mas duas estratégias principais: a implementação da rotina de Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e a implementação de jogos matemáticos. No que diz respeito a estas duas últimas estratégias, não será possível descrever qualquer tipo de atividades associadas ou resultados, pois não foi possível trabalhar nesse âmbito por motivos alheios à vontade do autor, embora tenham sido criados os recursos destinados à sua implementação, como o Plano Individual de Trabalho (PIT) e os ficheiros autocorretivos (cf. Anexos E e F).

A principal estratégia aplicada referente ao primeiro objetivo do PI corresponde à realização de atividades a pares e em grupos que envolvessem e desenvolvessem a cooperação entre os alunos. Realça-se o trabalho em grupo ou a pares como fundamental para a relação entre os alunos, na medida em que permite uma maior sociabilização entre os mesmos uma vez que aprendem a aceitar e a respeitar a opinião do outro e enriquecem o trabalho com as diferentes perspetivas existentes, estimulando-se ainda o interesse pela investigação/pesquisa (Slavin, 1995). Igualmente importante é o papel do professor neste processo, tendo em consideração que “não basta que os alunos estejam juntos. É preciso que os professores intervenham sobre o grupo no sentido da inclusão” (Brás, 1998, p. 6). Assim, foram planificadas e colocadas em prática várias atividades com este intuito. Entre elas, destacam-se atividades em que os alunos realizavam uma pesquisa em casa e depois discutiam e tratavam a informação recolhida junto do seu grupo, bem como atividades em que a pesquisa e a tarefa eram totalmente feitas em espaço de sala de aula. Destacam-se, a título de exemplo, a produção em grupo de um texto expositivo sobre a evolução dos meios de transporte (numa articulação entre as áreas curriculares de Português e Estudo do Meio) (cf. Anexo G) e a realização em grupo de uma simulação de uma ida às compras no estudo dos locais de comércio (numa articulação entre Estudo do Meio e Matemática).

Ao longo das semanas de intervenção, e tendo sempre em atenção o pleno interesse dos alunos, utilizaram-se outras estratégias que, na sua globalidade, contribuíram, igualmente, para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Entre elas, destacam-se (i) a síntese de conteúdos através da construção de esquemas e (ii) a realização de momentos de ativação de conhecimentos prévios.

No que diz respeito a (i), os esquemas permitem ao aluno sintetizar o conteúdo retratado nos textos de uma forma sequencial e mais perceptível para o mesmo. Carrilho (2005), realça que “um esquema é uma síntese das ideias principais de um texto”, isto é, “a visualização de um esquema deve permitir aceder, de imediato, às suas linhas de força” (p. 88). Estas estratégias foram utilizadas nas duas aulas previamente referidas (cf. Anexo G).

Já relativamente a (ii), esta estratégia esteve presente na sessão de introdução à numeração romana no âmbito da Matemática (cf. Anexo H) e na abordagem à pintura por meio da literatura, no domínio do Português (cf. Anexo I). Esta estratégia permitiu ao autor levar os alunos a respostas com base em aprendizagens prévias, por associação de ideias, palavras e elementos-chave.

Por último, no âmbito dos processos e atividades diferenciadas de aprendizagem, importa referir que as diretrizes da instituição não permitiram a realização de uma diferenciação pedagógica significativa, tendo apenas ocorrido com o apoio mais individualizado em momentos de trabalho autónomo durante as aulas.

2.1.3. Avaliação

Durante e no final da implementação do PI, procedeu-se à avaliação do mesmo, bem como das aprendizagens dos alunos. O PI foi avaliado através de uma avaliação formativa com base em grelhas de avaliação de cada sessão, preenchidas de acordo com as produções dos alunos ou com o que foi observado durante as aulas (observação direta). Vasconcelos et al. (2011) justificam a importância de recorrer a esta documentação e registos, pois “permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças.” (p. 17). Ou seja, estes instrumentos permitiram ao autor averiguar, de uma forma mais fidedigna, os resultados obtidos.

A avaliação das aprendizagens dos alunos, por sua vez, para além da análise das grelhas de avaliação já referidas, consistiu na aplicação do teste realizado no final do período anterior, utilizado no processo de diagnose; pretendia-se, com isto, verificar se tinha havido evolução nas aprendizagens dos alunos. Contudo, segundo Leite (2003), “a avaliação . . . não se pode confinar à verificação da aprendizagem feita

pelos/as alunos/as e à atribuição da respetiva classificação.” (p. 51). Esta deve “iluminar o processo e a acção.” (p. 51), ou seja, deve contemplar mais do que os conhecimentos adquiridos, uma vez que apenas assim será possível avaliar a eficiência do plano, que mobiliza não só conteúdos teóricos, mas também competências sociais.

Relativamente às aprendizagens dos alunos (cf. Anexo J), estas foram avaliadas em quatro áreas diferentes: (i) Português, (ii) Matemática, (iii) Estudo do Meio e (iv) Competências Sociais. No que diz respeito a (i), a evolução mais significativa foi ao nível da oralidade, da escrita e, sobretudo, do indicador de registo e organização de informação (que subiu de 74% para 96%). Esta evolução poderá ser fruto de todo o trabalho de exploração realizado ao longo do período de intervenção, que frequentemente envolveu a análise de informação de diferentes fontes e levava os alunos a organizarem a mesma.

Já a respeito de (ii), destaca-se o domínio da comunicação matemática, que teve o maior aumento (de 70% para 87%). Considera-se que esta evolução positiva foi fruto do trabalho cooperativo desenvolvido nesta área, que possibilitou que os alunos transmitissem o seu raciocínio aos seus pares em diversas atividades.

No que se refere a (iii), houve uma evolução positiva em praticamente todos os parâmetros (nomeadamente nos referentes à recolha e análise de informação), à exceção de “conhecer lugares e regiões”, que passou de 91% para 83%, possivelmente por terem sido trabalhados poucos conteúdos geográficos.

Por fim, focando (iv), houve uma evolução positiva em dois dos três parâmetros avaliados, sendo a mais significativa no parâmetro “quando participa, coloca o dedo no ar” (de 65% para 83%), provavelmente devido à insistência do autor para que os alunos colocassem o dedo no ar para intervir durante as aulas.

Importa, agora, evidenciar a avaliação do PI (cf. Anexo K) com base no cumprimento dos objetivos propostos para o mesmo. A este respeito, é possível constatar que o primeiro objetivo, “Cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula”, foi atingido com sucesso, uma vez que houve uma evolução positiva em todos os parâmetros. Destes, destaca-se o parâmetro “ouve o colega sem perturbar” (que teve uma evolução de 74% para 87%). Esta evolução poderá decorrer da preocupação do

autor em sublinhar sistematicamente a importância do respeito pelos colegas durante as atividades de sala de aula (individuais e em grupo).

Relativamente ao segundo objetivo geral do PI, “Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem”, como referido anteriormente, não foi possível avaliar o seu cumprimento devido à impossibilidade de implementar a rotina de TEA, que tinha um grande peso na consecução deste objetivo e no plano de forma geral (cf. Anexo L).

2.2. Descrição da prática pedagógica em contexto de 2.º CEB

O estágio no 2.º CEB foi realizado numa escola pública que integra um agrupamento de escolas localizado no concelho de Lisboa. A população da escola, tal como indicado pelo PE do agrupamento, é maioritariamente oriunda de localidades onde as situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns (PE, 2017). No entanto, como indica o mesmo documento, a diversidade cultural existente nessas localidades constitui uma mais-valia. Por um lado, proporciona o contacto com diferentes etnias, saberes, tradições e costumes, e, por outro, desencadeia nas crianças a vivência de novas experiências relacionadas com distintos modos de conhecer o seu meio envolvente.

A prática pedagógica desenvolvida no âmbito do 2.º CEB foi realizada com duas turmas de 5.º ano, ao nível das disciplinas de Português e HGP. A turma A era constituída por 24 alunos, 14 raparigas e 10 rapazes com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, 6 dos quais frequentavam o apoio na disciplina de Português. A turma acolhia ainda um aluno estrangeiro que frequentava a disciplina de Português Língua Não Materna. A turma B, por sua vez, era composta por 19 alunos, 9 raparigas e 10 rapazes, com idades entre os 10 e os 12 anos, um dos quais com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Dos 19 alunos desta turma, 10 frequentavam aulas de apoio na disciplina de Português.

No que diz respeito às tarefas propostas pelos professores cooperantes, durante o período de observação foi possível constatar que se baseavam primordialmente na realização de atividades dos manuais e de fichas da sua autoria. A intervenção dos professores privilegiava, também, momentos expositivos com recurso a *PowerPoint* para revisão ou introdução de novos conteúdos. As atividades realizadas pelos alunos

eram principalmente de cariz individual ou em grande grupo, embora tenha sido registada uma atividade a pares numa aula de HGP da turma A (cf. Anexo M).

Tal como com o grupo acompanhado na prática em 1.º CEB, eram efetuados três tipos de avaliação durante o ano: (i) a avaliação diagnóstica, que ocorria no início do ano letivo nas várias disciplinas, (ii) a avaliação formativa, através da análise dos resultados obtidos pelos alunos nas fichas e nos trabalhos realizados ao longo de cada período (iii) e a avaliação sumativa, que constituía uma forma de avaliação final de cada disciplina e envolvia a realização de duas fichas de avaliação em cada período, para cada disciplina.

2.2.1. Problemática identificada e plano de intervenção

Importa, nesta instância, identificar as características dos dois grupos encontradas no processo de diagnose que permitiram, posteriormente, a criação da problemática da qual partiu o PI implementado. A diagnose realizada contemplou dois tipos diferentes de competências: (i) comportamentais e relacionais e (ii) curriculares (no âmbito de Português e de HGP).

No que diz respeito a (i), as turmas eram bastante heterogéneas, existindo diferenças evidentes no progresso educativo de cada uma. Ao nível da diagnose da turma A, realizada com base na análise da observação direta, das notas de campo (cf. Anexo M) e de conversas informais com os docentes cooperantes, verificou-se que os alunos eram pouco autónomos na realização das tarefas propostas pelos professores, mas responsáveis, e que demonstravam respeito pelas regras de sala de aula e pelos professores na maioria das situações, mas eram frequentes os conflitos entre colegas e manifestavam alguma indisciplina nos momentos de transição entre atividades. A turma B, por sua vez, não revelava autonomia na execução das tarefas propostas, sendo várias as situações em que não as realizavam. Simultaneamente, os alunos não respeitavam as regras da sala de aula, a professora nem os colegas. Durante as aulas, as sucessivas situações de indisciplina resultavam em diversas faltas disciplinares, expulsões da sala e registos na caderneta. Tudo isto impossibilitava o decorrer normal das sessões e, por consequência, muitas vezes as atividades planeadas não eram terminadas.

As turmas também se revelaram heterogêneas em relação às competências curriculares (ii). O processo de diagnose das duas turmas, realizado com base na análise da observação direta, das notas de campo (cf. Anexo M) e dos resultados obtidos nos testes realizados no final do 1.º período (cf. Anexo N), revelou que a turma B apresentava uma taxa de insucesso nas disciplinas de Português e HGP superior à da turma A. Enquanto a turma A revelou uma percentagem de classificações negativas de aproximadamente 29% a Português e de 13% a HGP, a diagnose da turma B revelou uma taxa de insucesso de 68% e 57% às duas disciplinas, respetivamente.

Através da avaliação diagnóstica, foi possível constatar que as turmas partilhavam algumas potencialidades e fragilidades (cf. Anexo O). Como potencialidades, em ambas as turmas, os alunos revelaram: (i) vontade de participar nas aulas, (ii) um grande interesse por HGP e (iii) gosto por partilhar vivências/experiências (pois frequentemente levavam para as aulas assuntos do quotidiano que queriam discutir). A título individual, a turma A revelou gosto por atividades de leitura, enquanto a turma B revelou interesse por atividades lúdicas.

Também a maioria das fragilidades era comum às duas turmas, pois os alunos de ambas revelavam: (i) reduzida autonomia nas atividades da sala de aula, (ii) falta de afetividade e cooperação com os seus pares e (iii) fraco respeito pelas regras da sala de aula (que na turma A se manifestava através dos conflitos entre pares e na indisciplina nos momentos de transição entre atividades). A par destas fragilidades, foi identificada mais uma na turma B: o desinteresse por Português em comparação a HGP. As notas de campo das aulas observadas (cf. Anexo M) revelaram um maior interesse por parte desta turma pela disciplina de HGP em relação à disciplina de Português, o que provocava a ocorrência de mais situações de indisciplina nas aulas de Português. Esse desinteresse tornou-se ainda mais notório quando comparado com os resultados da avaliação diagnóstica, pois ambas as turmas revelaram um número de classificações positivas mais reduzido a Português quando comparado com as classificações obtidas em HGP.

Confrontando estas características, afigurava-se importante compreender como fazer uso das potencialidades dos grupos para colmatar as suas fragilidades, orientando assim o plano a implementar. Com esse intuito, seguiu-se um processo de questionamento reflexivo que levou à formulação das seguintes questões: (i) "Como

criar um ambiente educativo que promova a cooperação?", (ii) "Que tipo de tarefas conceber com o intuito de despertar o interesse dos alunos pela área de Português?" e (iii) "Como promover a autonomia dos grupos?". Seguidamente, considerando que a cooperação e a autonomia eram as duas grandes competências transversais a focar (uma vez que envolviam ambos os grupos), foi proposta, como problemática central do plano a questão "Como promover a autonomia e a cooperação através de atividades que integrem Português e HGP?".

No seguimento da problemática formulada, os dois primeiros objetivos gerais definidos foram "Cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula" e "Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem em Português e HGP". Cabral (2008) defende, como fulcral, "que os alunos socializem o conhecimento ou re-elaborem o conhecimento que eles aprenderam no projeto, estimulando o trabalho em grupo, a cooperação, a autonomia, a responsabilidade." (pp. 20-21). Neste sentido, procurou-se garantir que os grupos construíssem o conhecimento através da comunicação com os colegas em atividades de descoberta, privilegiando simultaneamente a autonomia e a cooperação.

Já com o terceiro objetivo geral, "Desenvolver competências textuais, orais e escritas", formulado a partir do desinteresse da turma B por Português, procurava-se estimular o desenvolvimento de competências privilegiadas nesta disciplina. Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) reforçam o papel do professor no ensino do Português, afirmando que cabe a este "criar contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos." (p. 8). Desta forma, procurou-se partir de conteúdos da disciplina de HGP (pela qual as turmas apresentam interesse) para trabalhar competências da área de Português.

Para todos estes objetivos gerais, foi formulado um conjunto de indicadores que possibilitaria a sua posterior avaliação durante e após o período de intervenção (cf. Anexo O).

2.2.2. Prática pedagógica

Com o intuito de favorecer o cumprimento dos objetivos previamente identificados, foi definido um plano de ação no qual era especificado o conjunto de estratégias a adotar na abordagem a conteúdos específicos de cada disciplina, bem

como as modalidades e instrumentos de avaliação a adotar (cf. Anexo P). Das estratégias adotadas, será relevante contextualizar e fundamentar as três que tiveram, em última instância, um maior peso no PI, nomeadamente: (i) a realização de atividades que incidissem sobre conteúdos de HGP para desenvolver competências específicas da área do Português, (ii) a consulta de diferentes tipos de fontes que auxiliassem os alunos na realização de atividades de Português e HGP e (iii) a realização de atividades que envolvessem trabalho cooperativo.

A estratégia (i), que procurava facilitar o cumprimento do terceiro objetivo do PI, consistiu na realização de atividades que incidissem sobre conteúdos de HGP (uma área de grande interesse dos alunos) para desenvolver competências específicas da área do Português (onde se verificavam mais fragilidades). Neste sentido, procurou-se a interdisciplinaridade entre as duas áreas. Designa-se por interdisciplinaridade a “colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final o enriquecimento recíproco” (Pombo, 2004, p. 32). Esta articulação torna-se, assim, fundamental para uma aprendizagem mais abrangente. Deste modo, em várias aulas de HGP, os alunos interpretaram textos históricos, no domínio oral e escrito, através de perguntas alusivas ao conteúdo em questão. A título de exemplo, numa das turmas foi proposta a realização de um pequeno texto de natureza narrativa que retratasse uma aventura vivida pelo aluno em alto mar na época dos Descobrimentos (cf. Anexo R).

A estratégia (ii) concorreu para o cumprimento do segundo objetivo geral do plano, pois os alunos foram levados a consultar individualmente diferentes tipos de fontes que os auxiliassem na realização de atividades de Português ou HGP, uma vez que no processo de aprendizagem é necessário recorrer a materiais que possibilitem a representação de determinados conteúdos. Neste âmbito, Xavier (2010) refere que

o professor não age apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um mediador entre o objeto a ser apreendido e o aluno. Para tanto, o docente vale-se de várias ferramentas mediadoras que o auxiliam nesse processo, como um objeto da cultura material. (p. 1997)

Desta forma, a estratégia foi colocada em prática através, por exemplo, da utilização e interpretação de fontes em Português, recorrendo-se à análise do dicionário (no qual os

alunos puderam procurar o significado de diferentes vocábulos). Em HGP, recorreu-se à análise de mapas e de documentos históricos do manual ou selecionados da *Internet* (cuja leitura e interpretação possibilitou aos alunos o contacto direto com testemunhos reais ou reconstituições da época) (cf. Anexo S).

Por fim, no que diz respeito a (iii), importa evidenciar a realização de trabalho cooperativo, indo ao encontro do primeiro objetivo geral do plano. As atividades em grupo foram apenas promovidas numa turma, pois foi solicitado pela professora cooperante que não houvesse trabalho cooperativo com a outra. Na turma com a qual foi possível realizar este tipo de atividade, foi produzido, a título de exemplo, um retrato a pares, que deu seguimento à realização individual do seu autorretrato (cf. Anexo T). Neste seguimento, Pereira (2014) reforça os benefícios do trabalho cooperativo, referindo que “a participação de cada uma das crianças e do grupo no processo educativo através das várias oportunidades de cooperação, de decisão em comum e distribuição de tarefas, constituem experiências importantes de vida democrática que não devem ser descuradas no processo educativo” (p. 21).

2.2.3. Avaliação

À semelhança do que ocorreu na intervenção em 1.º CEB, durante a implementação do PI, procedeu-se a uma avaliação formativa para a qual foram elaboradas grelhas de observação/avaliação de cada sessão lecionada. A análise das produções dos alunos e dos registos de observação (notas de campo) permitiram o preenchimento destas grelhas. A avaliação das aprendizagens dos alunos baseou-se, para além da análise das grelhas de avaliação utilizadas para avaliar o PI, na realização no final do período de intervenção do mesmo teste utilizado para o processo de diagnose.

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, cuja análise mais detalhada se encontra em anexo (cf. Anexo U), importa assinalar a sua evolução a três níveis: (i) Português, (ii) HGP e (iii) Competências Sociais. Quanto a (i), a turma A não revelou uma evolução significativa nos parâmetros de leitura, mas registou-se uma evolução positiva mais considerável nos parâmetros de escrita (nomeadamente ao nível dos parágrafos) e da gramática. Semelhantemente, a evolução mais significativa da turma B foi no domínio da escrita (que estava inicialmente a um nível mais baixo do que

a turma A), embora tenha também havido uma considerável evolução nos parâmetros de escrita e gramática. Relativamente a (ii) HGP, a turma A apresentou uma evolução mais notória do que a Português, enquanto a turma B não registou uma evolução tão significativa, embora que globalmente positiva. Importa referir que o parâmetro onde se registou uma evolução mais significativa corresponde à consulta de diferentes fontes de informação, o que poderá ter sido fruto da incidência do PI sobre a análise destas fontes em ambas as disciplinas. Já no âmbito das (iii) competências sociais, a turma B (que inicialmente registava uma maior ocorrência de situações de indisciplina) apresentou uma considerável evolução positiva, que poderá compreender-se devido às persistentes chamadas de atenção do autor face às regras da sala de aula. A turma A, por sua vez, começou a manifestar mais comportamentos de indisciplina, tendo o parâmetro da disciplina descido de 88% para 38%. Considera-se que a mudança de lugar dos alunos na sala de aula realizada pela diretora de turma e o caso de um aluno que começou a demonstrar comportamentos inadequados dentro da sala de aula terão contribuído para o maior registo de situações de indisciplina nesta turma nas semanas finais do período de intervenção.

Por fim, relativamente à avaliação do PI, também analisada mais detalhadamente em anexo (cf. Anexo V), importa avaliar o cumprimento dos três objetivos gerais. Ao nível do primeiro objetivo, registou-se uma evolução positiva em ambas as turmas, evidenciando um progresso na capacidade de cooperação, para o qual terão contribuído as várias atividades de trabalho em grupo. No que se refere ao segundo objetivo, houve também uma evolução positiva bastante significativa na turma A, mas com menos expressão na turma B (uma vez que esta apresentava, inicialmente, valores mais baixos). Verifica-se assim que, ao longo do período de intervenção, os alunos passaram a consultar diferentes fontes e a aplicar estratégias de compreensão leitora autonomamente nas atividades da sala de aula. Já relativamente ao terceiro objetivo, ambas as turmas revelaram uma evolução positiva em todos os parâmetros, em particular nos referentes à planificação e revisão de texto, estratégias que, como detetado no processo de diagnose, nenhum aluno das duas turmas utilizava em atividades de escrita.

2.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

Após a descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas em 1.º e 2.º CEB, afigura-se importante uma reflexão de caráter crítico e comparativo das vivências decorrentes destas práticas. Esta reflexão ganha uma relevância acrescida quando se considera que “diante de um contexto educativo e social mutável e complexo, o docente deve tornar-se um prático reflexivo, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise das suas próprias práticas e dos seus resultados.” (Maroy, 2009, p. 67). Como tal, esta reflexão poderá permitir ao autor adaptar, posteriormente, a sua prática à realidade e desenvolver hábitos de reflexão enquanto profissional da educação.

As práticas desenvolvidas no âmbito do 1.º e do 2.º CEB revelaram-se bastante distintas, proporcionando diferentes aprendizagens, mas concorrendo, simultaneamente, para a construção da sua identidade docente do autor. Isto revela-se pertinente pois, como refere Nascimento (2007), “a identidade individual apresenta-se como uma entidade complexa, nomeadamente na sua componente profissional, que constitui um aspecto fundamental do desenvolvimento e do reconhecimento social do adulto.” (p. 208). E é precisamente devido à complexidade deste processo de formação docente que serão focadas, nesta instância, as aprendizagens mais significativas decorrentes da prática pedagógica do autor nesta fase inicial de construção da identidade docente.

2.3.1. Disparidades da prática em cada ciclo

Destacam-se, primeiramente, as já referidas dissemelhanças das turmas com os quais decorreu a prática pedagógica. Estas, fruto das características específicas de cada grupo, permitiram a adoção de abordagens diferentes em cada ciclo de ensino, cada uma focando diferentes dimensões da profissão docente.

A título de exemplo, os grupos de 2.º CEB acompanhados tinham como característica comum a indisciplina, o que levou à adoção de uma prática pedagógica com vista a combater a indisciplina, privilegiando no autor o desenvolvimento de competências como (i) a gestão do tempo da aula (que era frequentemente interrompida por conflitos entre os alunos) e (ii) a gestão do grupo. A respeito de (i), embora nas primeiras sessões lecionadas tenha existido alguma dificuldade em terminar as

atividades no tempo previamente definido, considera-se que houve um desenvolvimento da capacidade de gerir eficientemente o tempo da aula, respeitando mutuamente as planificações definidas e o ritmo de trabalho dos alunos. Valente (2015) reforça a importância da gestão do tempo, referindo as suas implicações no processo de aprendizagem. Segundo a autora “a forma como o professor gere o período de tempo das atividades influenciará seriamente a qualidade de ensino e aprendizagem na sua sala.” (p. 23).

Refletindo sobre a experiência, considera-se que esta evolução terá acontecido, por um lado, porque se tratou da terceira experiência pedagógica do autor (logo já tinha uma maior experiência de gestão de tempo em sala de aula) e, por outro, porque se realizou um maior planeamento prévio das sessões, de forma a evitar a inclusão de um número demasiado elevado de tarefas e/ou conteúdos numa sessão.

No que diz respeito à (ii) gestão do grupo, a dificuldade em gerir a indisciplina prolongou-se por várias sessões. Talvez devido à insegurança e medo de não ser assertivo o suficiente para controlar a turma, nas primeiras sessões lecionadas o autor considera ter exagerado um pouco, intervindo em todas as situações de conflito, e nem sempre no momento mais adequado. Contudo, após alguma reflexão, o autor concluiu que era normal cometer este tipo de erro tendo em conta a sua reduzida experiência. Embora se tenha sentido alguma frustração na gestão da indisciplina, por não refletir as convicções e o perfil de professor em que se acredita e para o qual se quer encontrar uma identidade própria, considera-se que nas sessões seguintes se conseguiu assumir uma postura mais adequada, não deixando de ser assertivo, mas, simultaneamente, desvalorizando alguns conflitos que eram normais, tendo em conta as características da turma, e que poderiam ser entendidos como formas dos alunos chamarem a atenção sobre si próprios.

Por sua vez, a quase inexistência de indisciplina o grupo de 1.º CEB permitiu focar: (i) a realização de atividades de carácter exploratório e (ii) a cooperação entre os alunos (que não foi aprofundada ao nível desejado em 2.º CEB). No que diz respeito a (i), considera-se ter havido uma grande evolução. Na primeira semana de intervenção, optou-se por adotar uma abordagem mais expositiva, para mais facilmente se gerir o comportamento do grupo. Foi tomada esta decisão pois, na intervenção em 2.º CEB, a gestão da indisciplina foi apontada como a maior fragilidade da prática pedagógica (em

parte devido à insegurança e ao facto de se privilegiar demasiado a voz dos alunos, provocando situações em que o foco da aula era perdido). Por outro lado, temia-se que atividades exploratórias dessem aso a alguma indisciplina por concederem ao aluno um papel mais ativo na sua aprendizagem, em vez de se focar na figura do professor (Folque, 1999).

Após alguma reflexão sobre a intervenção na primeira semana, considerou-se que uma abordagem que envolvesse uma maior exploração por parte dos alunos teria sido mais benéfica e teria motivado o grupo-turma para a realização de novas aprendizagens. Por esse motivo, decidiu-se arriscar nas seguintes semanas de intervenção, assumindo uma abordagem mais socioconstrutivista. Veiga (2013) destaca que esta perspetiva educativa “possibilita um papel ativo do aluno; promove nos alunos o gosto por aprender; desenvolve a criatividade, o *insight*, a capacidade de resolução de problemas, a autoestima, e ainda o locus de controlo interno positivo (perceção de capacidades para o sucesso através do esforço)” (p. 550). E, tal como defendido pelo autor, verificou-se que, com a adoção desta abordagem, foi criada uma dinâmica muito mais positiva das aulas no que diz respeito à participação e motivação dos alunos para a aprendizagem.

Relativamente à (ii) cooperação entre os alunos, esta dimensão constituiu um dos principais sucessos do PI, uma vez que através do estímulo do trabalho cooperativo, não só foi apresentada uma nova forma de trabalhar e de adquirir conhecimentos, como também se possibilitou desenvolver algumas competências cívicas e sociais, como a negociação e o respeito mútuo. Neste sentido, Fernandes (1997) afirma que “a dimensão social não é uma condição periférica da aprendizagem, mas é intrínseca a essa mesma aprendizagem.” (p. 565). Como tal, é possível afirmar que o desenvolvimento social é indissociável da aprendizagem e, por este motivo, o trabalho cooperativo poderá ser um grande estímulo para o desenvolvimento da criança, visto que a desafia a aprender enquanto trabalha com os seus pares.

Em suma, se a intervenção com os grupos de 5.º ano permitiu o desenvolvimento de competências do domínio mais relacional da profissão docente (devido à desafiante gestão do grupo), com a turma de 3.º ano houve a oportunidade de privilegiar os domínios didático e científico da profissão docente (através da realização de atividades de exploração e da experimentação de diferentes estratégias e metodologias).

2.3.2. Semelhanças da prática em cada ciclo

Focando agora os pontos comuns da prática nos dois ciclos de ensino, destaca-se a relação pedagógica estabelecida com os diferentes grupos. A relação que se criou com os grupos constituiu, durante o período de observação, uma grande preocupação para o autor. Temia-se que a interação com os alunos fora da sala de aula, poderia dar-lhes espaço para serem indisciplinados nas aulas lecionadas. Como referido anteriormente, a estratégia encontrada para evitar essa indisciplina na primeira semana em 2.º CEB foi assumir uma postura mais rígida e, em 1.º CEB, foi realizar atividades mais dirigidas/expositivas e centradas no professor. No entanto, após alguma reflexão sobre a postura assumida nessas semanas, concluiu-se que não eram estratégias adequadas, uma vez que poderiam comprometer o grau de investimento dos alunos nas atividades e condicionar a aprendizagem dos conteúdos a ser trabalhados.

Em 1.º CEB, a sessão de introdução à numeração romana lecionada na primeira semana, de caráter mais exploratório, contribuiu para chegar a essa conclusão, pois verificou-se um maior investimento dos alunos (que se revelaram ainda mais participativos) nas atividades realizadas e melhores resultados em comparação a sessões anteriores. Para além de se ter observado um maior empenho dos alunos, que se espelhou nos seus resultados, constatou-se que este tipo de atividade exploratória contribuiu, também, para desenvolver a relação pedagógica com a turma, pois originou momentos de partilha de vivências relevantes para o tema em foco (tanto da parte do professor como da parte dos alunos), permitindo assim um melhor conhecimento recíproco entre alunos e professor. Neste sentido, Piaget (citado por Silveira, 2010) reforça a importância da componente afetiva na relação professor-aluno e a sua ligação com a aprendizagem da criança, justificando que “o ato de inteligência pressupõe uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade, etc) . . . É muito importante para a criança perceber no(a) professor(a) um(a) amigo(a), já que é o laço afetivo que irá influenciar diretamente na aquisição do conhecimento.” (Silveira, 2010, p. 19).

No que diz respeito ao 2.º CEB, o receio inicial de estabelecer uma relação de maior proximidade com a turma que revelava mais indisciplina revelou-se injustificado, uma vez que se tornou mais fácil gerir o comportamento da mesma ao ser assumida uma postura menos rígida e, desta forma, tanto a intervenção do professor como o desempenho dos alunos melhoraram significativamente. A relação com a turma foi

apontada, no final do período de intervenção, como um dos pontos mais positivos da intervenção pedagógica realizada. Verifica-se, desta forma, a importância da reflexão neste processo, pois permitiu ajustar a prática à realidade. Através dessa reflexão, percebeu-se que a comunicação utilizada em contexto de sala de aula pode ter um papel primordial para melhorar a qualidade de ensino, favorecendo a aprendizagem, e que a rigidez não é necessariamente a única solução para a indisciplina. Veiga (2007) reforça a importância de refletirmos sobre a nossa relação com os alunos quando há indisciplina, referindo que “face a um aluno indisciplinado, a primeira atitude a tomar é examinar a forma como comunicamos com o aluno” (p.27).

Por fim, há ainda uma aprendizagem transversal à intervenção nos dois ciclos de ensino que importa destacar por ter sido particularmente importante a nível pessoal e profissional para o autor: o investimento por parte do professor e a capacidade de sair da sua “zona de conforto”, arriscando a implementação de atividades de exploração e de formas de gestão do grupo diferentes, teve como consequência um maior investimento por parte dos alunos, evidente nos melhores resultados obtidos e numa relação pedagógica facilitadora da aprendizagem dos alunos. Assim, com esta experiência, conclui-se que o professor recebe dos alunos exatamente aquilo que lhes dá. Ou seja, quanto mais o professor se empenha e se desafia nas aulas que leciona, maior é o retorno dos alunos (quer a nível de aprendizagens, quer em termos relacionais).

Em suma, o balanço que se faz do período de intervenção é bastante positivo, uma vez que as experiências vividas contribuíram para uma maior maturidade e confiança enquanto futuro profissional da educação. A experiência foi particularmente relevante para a formação do autor precisamente porque contribuiu para adquirir confiança pessoal e profissional. Da mesma forma, a experiência revelou-se importante pois possibilitou a aplicação de conhecimentos, atitudes e valores adquiridos ao longo de seis semestres de Licenciatura e três de Mestrado, procurando a sua adaptação e integração de modo a construir progressivamente uma identidade enquanto professor.

3. O QUE É SER UM BOM PROFESSOR? CONCEÇÕES DE ALUNOS E DOCENTES DO 1.º CEB

3.1. Apresentação do estudo

No seguimento das questões que tiveram maior peso na análise crítica sobre o processo de intervenção em ambos os ciclos de ensino, intrínsecos à construção de uma identidade docente competente, revelou-se pertinente definir o que alunos e docentes definem como um “bom professor”, para a posterior adoção de uma prática docente que fosse ao encontro desse perfil. A realização de uma investigação que contribua para a construção desta identidade revela-se importante, pois, como justificam Cardoso, Batista e Graça (2016), a identidade docente constitui “um conceito complexo e disputado que envolve fatores normativos, cognitivos e emocionais, nos quais se encontram valores pessoais e profissionais que, por sua vez, expressam a motivação, a atitude e o compromisso com que os professores enfrentam o seu trabalho.” (p. 381).

Embora o tema não tenha como ponto de partida (pelo menos de forma direta) as potencialidades, fragilidades e necessidades dos grupos com os quais se realizou a intervenção, resultou de uma persistente reflexão realizada ao longo da prática pedagógica sobre como se constrói um profissional competente. Como asseveram Flores e Simão (2005), um processo de reflexão será particularmente benéfico “se os professores forem estimulados a reflectir sobre as suas próprias experiências da sala de aula com base nas suas preocupações pessoais” (p. 50). Como tal, considerando que se trata de um tema que marcou o percurso académico do autor e que constitui a sua principal preocupação ao nível da sua formação, considera-se que a realização desta investigação poderá contribuir para a construção de uma identidade profissional mais consciente das exigências inerentes à profissão docente.

Uma investigação sobre este tema ganha uma relevância acrescida quando consideramos que “tal como o ser humano, as profissões humanas . . . mudam num mundo em mudança e em interacção com ele, isto é, ajudando a mudar o mundo e sendo mudadas por ele.” (Estrela, 2010, p. 10). E precisamente porque a profissão docente é um dos melhores exemplos desta “mudança em interacção com o mundo”, tendo em conta os vários intervenientes no meio escolar, afigura-se particularmente

pertinente refletir sobre as concepções de alunos e docentes (os principais intervenientes dentro da sala de aula) sobre o que significa ser um “bom professor”.

Considerando a já referida complexidade da profissão docente, foram várias as questões formuladas sobre o tema. O que é um bom professor para alunos do 1.º CEB? O que é um bom professor para docentes do 1.º CEB? Serão as percepções de alunos e docentes sobre o que é um bom professor diferentes? Será possível ir ao encontro do que tanto professores como alunos mais valorizam num bom professor? Será possível construir um perfil com os traços valorizados por ambos?

Por fim, fruto deste questionamento reflexivo, definiu-se como objetivo geral da presente investigação “Identificar as concepções de alunos e docentes do 1.º CEB sobre o que é um bom professor”. Consequentemente, os três objetivos específicos que permitirão a execução do objetivo geral são: i) Conhecer as características de um bom professor valorizadas por alunos do 1.º CEB; ii) Conhecer as características de um bom professor valorizadas por docentes do 1.º CEB e iii) Construir uma proposta de perfil de um bom professor do 1.º CEB decorrente das percepções de alunos e docentes.

3.2. Enquadramento teórico

Realizada a apresentação da investigação, neste subcapítulo será apresentada uma revisão da literatura com foco nos conceitos fundamentais associados ao tema em estudo. Esta revisão assume um papel basilar, uma vez que contribuiu para consolidar as opções metodológicas tomadas e, conseqüentemente, assegurou a credibilidade do estudo como um todo (Amado, 2013).

Embora ao longo do tempo tenham sido realizados diversos estudos sobre a identidade docente e a sua eficácia, Estrela (2010) enfatiza a complexidade desta profissão, uma vez que num mundo em crise e em constante mudança, “os professores exercem a sua profissão em sociedades cada vez mais abertas e cheias de desequilíbrios de natureza vária que . . .tardam a encontrar um rumo que vá ao encontro das necessidades diferentes de todos os alunos” (p. 6). Assim, considerando esta constante mutação da sociedade, espera-se que o presente estudo assumira uma relevância no que diz respeito a concepções daquilo que será um bom professor de 1.º CEB para alunos e docentes deste ciclo de ensino na escola atual.

Tendo em consideração os objetivos do presente estudo, afigura-se essencial focar: (i) o conceito de profissionalidade docente, (ii) o perfil docente em Portugal e (iii) quais as dimensões da profissão docente. Como tal, são estes os três pontos que serão abordados ao longo do presente subcapítulo.

3.2.1. Profissionalidade docente

Ainda que se trate de um conceito em constante processo de desenvolvimento desde a sua original conceção na década de 90 (Gorzoni & Davis, 2017), importa clarificar, em primeiro lugar, o que se entende por profissionalidade docente e legitimar a sua relevância para o presente estudo.

Roldão (2005) define o conceito de “profissionalidade” como o “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas.” (p. 108). Mais recentemente, Estrela (2014) reforçou esta interpretação já no âmbito da educação, referindo-se a profissionalidade como a racionalização das competências necessárias para exercer a profissão docente.

No entanto, Morgado (2011) chama à atenção para o facto de a profissionalidade docente não ser um conceito temporalmente estanque, mas sim um processo que tem lugar

de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão” (pp. 798-799).

Roldão (2008) reforça, contudo, a distinção entre os conceitos de profissionalidade e de profissionalização, que não devem ser confundidos. Para a autora, enquanto a profissionalização diz respeito exclusivamente à fase de formação inicial, que chega ao fim quando o aluno passa a poder exercer a profissão docente, a profissionalidade é um processo gradual de construção profissional que decorre ao longo de toda a carreira do professor. Afigura-se relevante reforçar, no entanto, que “não podemos esquecer que, sendo a profissão docente historicamente situada,

profissionalidade e profissionalismo são conceitos em permanente evolução” (Estrela, 2010, p. 67).

Com efeito, o conceito de profissionalidade está em constante evolução pois depende tanto das funções que a sociedade atribui à escola como dos fins educativos dessa sociedade num determinado período do tempo (Estrela, 2010). Talvez por esse motivo, investigações mais recentes comecem a abordar o conceito no plural, profissionalidades, reconhecendo que, estando este conceito intimamente relacionado com o de identidade docente, cada professor terá a sua própria identidade e, por isso, também a sua própria profissionalidade (Estrela, 2014).

Em suma, podemos definir “profissionalidade docente” como o processo de construção social de uma identidade profissional docente através do desenvolvimento de competências ao longo da carreira. Tendo o presente estudo como objetivos conhecer as concepções de alunos e docentes do 1.º CEB sobre o que é um bom professor, procurou-se averiguar quais as competências que ambos valorizam para, depois, construir uma profissionalidade (ou perfil) docente que reúna as características identificadas por ambos.

3.2.2. O perfil docente em Portugal

Como referido anteriormente, o processo de profissionalidade engloba o desenvolvimento das competências que compõem a identidade docente com base nas práticas, na cultura e nos valores da profissão. Contudo, importa considerar que estes três fatores variam de país para país, uma vez que cada um possui um passado cultural com características específicas a ser consideradas (Tardif & Lessard, 2009). Tendo em consideração essas especificidades, não seria correto afirmar que existe um perfil docente universal. Desta forma, e circunscrevendo-se o presente estudo à realidade portuguesa, importa compreender qual a profissionalidade que é esperada do professor do 1.º CEB no nosso país para, posteriormente, compará-la aos perfis identificados por alunos e docentes.

Segundo Estrela (2010), “os professores portugueses têm deixado que seja o Estado a definir os seus deveres profissionais, definição essa que necessariamente veicula uma determinada concepção de profissionalismo que os professores podem ou não partilhar” (p. 72). Nesse sentido, o primeiro passo para conhecer o perfil do docente

português de 1.º CEB será, efetivamente, identificar os atributos reconhecidos pelo Estado português para exercer a profissão docente.

Confrontando quer a Lei 46/86 (Governo da República Portuguesa, 1986), quer o mais recente Decreto-Lei n.º 41/2012 (Ministério da Educação e Ciência, 2012), basilares na estrutura do sistema educativo português, é possível constatar que a profissão docente é definida com base nos deveres fundamentais durante o exercício da profissão. Esses deveres estão, por sua vez, organizados em quatro categorias, a saber: (i) deveres gerais, (ii) deveres para com os alunos, (iii) deveres para com a escola e os outros docentes e (iv) deveres para com os pais e encarregados de educação. Assim, desconstruindo os deveres atribuídos pelo MEC e o Estado aos professores de 1.º CEB, será possível identificar os atributos valorizados por esta entidade na profissionalidade docente.

Primeiramente, confrontando os deveres gerais, é possível identificar a valorização do rigor e da excelência no exercício da profissão (Ministério da Educação e Ciência, 2012). O MEC propõe, ainda, que esta excelência deve ser atingida através da constante renovação de conhecimentos e inovação de recursos didático-pedagógicos. A procura da formação contínua revela-se essencial quando consideramos que nos encontramos num mundo em constante mudança e evolução e que as novas descobertas no campo didático podem beneficiar a prática docente (Casanova, 2015).

Outro atributo destacado pelo MEC é a capacidade de colaboração, mais especificamente com o pessoal docente, não-docente e encarregados de educação. Para Thurler e Perrenoud (2006), a capacidade de cooperação é essencial para qualquer docente, pois para além de lhe permitir aperfeiçoar a sua prática, também lhe permite ser um exemplo para os seus alunos ao incentivá-los a cooperarem entre si.

Destaca-se, igualmente, a importância atribuída pelo MEC à reflexão sobre a prática pedagógica para aperfeiçoar a mesma, através da realização de uma autoavaliação. Júnior (2010) reforça a importância da reflexão na profissão docente, uma vez que “permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação” (p. 582).

No que se refere aos deveres para com os alunos, o MEC frisa o respeito pelas características individuais de cada aluno, de forma a promover o seu bem-estar no espaço escolar e a qualidade da sua aprendizagem, através de uma adequação do currículo. Isto vai ao encontro da proposta de Madureira e Leite (2003). As autoras preconizam que é importante “abandonar o modelo curricular centrado nos resultados e adoptar modelos curriculares centrados no processo e na situação, isto é, com características acentuadamente contextuais.” (p. 92).

Simultaneamente, o MEC defende que o professor deve estimular, para além dos conhecimentos curriculares, as competências sociais e de cidadania dos alunos, nomeadamente a sua autonomia. Esta valorização da autonomia é, segundo Barbot e Camatarri (2001), justificada pelas necessidades atuais da sociedade. A escola deve, por isso, procurar criar espaços e condições facilitadoras para a ocorrência da aprendizagem numa perspetiva de autonomia. Nesse sentido, o professor deve assumir uma postura de mediador enquanto apoia os alunos nas suas aprendizagens.

A respeito da relação professor-aluno, o MEC propõe que esta seja demarcada pela disciplina e o rigor. Contudo, para Orey da Cunha (1996), embora o rigor e a disciplina devam existir, a relação pedagógica deve privilegiar, igualmente, o afeto. Para o autor, o jovem português que se procura formar é “autónomo cognitivamente e afetivamente – desenvolvimento pessoal; e é um jovem respeitador da autonomia do outro; e portanto, preparado para o amor, o diálogo e a cooperação -desenvolvimento pessoal e social baseado na autonomia.” (p. 54). Dessa forma, dever-se-á procurar um equilíbrio entre a afetividade e o rigor, sem comprometer um em função do outro.

Relativamente aos deveres para com a escola e os outros docentes, o MEC sugere a cooperação entre docentes com três fins: para partilha de recursos didáticos, métodos pedagógicos e informação, para avaliar o seu desempenho e para apoio emocional. Esta ideia vai ao encontro dos três principais benefícios da influência da interação entre docentes defendidos por Moolenaar (citada por Lima & Fialho, 2015). Segundo a autora, a cooperação entre docentes tem como principais vantagens a criação de oportunidades de aprendizagem entre colegas, a promoção de situações de trabalho entre alunos de diferentes turmas e a formação de um ambiente psicologicamente seguro no qual os docentes se sintam apoiados.

Por fim, no que diz respeito aos deveres para com os pais e encarregados de educação, o MEC destaca, novamente, a capacidade de cooperação. O professor deve envolver os pais na educação escolar dos alunos, incentivando a sua participação nas atividades realizadas, e mantê-los informados sobre o desenvolvimento dos filhos. Esta relação de mútua cooperação entre o professor e a família do aluno vai ao encontro do que é defendido por Stroer e Silva (2005). Segundo os autores, o professor deve demonstrar-se aberto a cooperar com a família dos alunos, pois, mais do que um pai-colaborador (que apenas responde às exigências da instituição), deve existir um pai-parceiro (que tem um papel proactivo nas atividades escolares), uma vez que essa envolvimento trará vários benefícios para os alunos e tornará mais fácil para os encarregados de educação dar continuidade ao trabalho da sala de aula em casa.

Em suma, analisando os deveres apresentados, é possível afirmar que segundo o Estado e o MEC, o professor português deve: ser rigoroso no exercício da profissão, ter a capacidade de colaborar com todos os intervenientes no meio escolar, refletir sobre a prática pedagógica para melhorá-la, respeitar a individualidade de cada aluno, privilegiar de igual forma as competências curriculares e sociais/de cidadania, ter uma relação rigorosa com os alunos e envolver os pais no trabalho realizado na escola. Identificados, então, os atributos definidos na legislação sobre a profissionalidade docente no nosso país, importará agrupar os mesmos por dimensões.

3.2.3. As dimensões da profissão docente

Ao longo do tempo, as dimensões da profissão docente têm sido objeto de estudo por especialistas da área da Educação que procuram organizar coerentemente os seus diferentes atributos. Importa, então, refletir sobre as dimensões definidas por diferentes autores ao longo do tempo, numa lógica cronológica, verificando as suas principais semelhanças e discrepâncias para, posteriormente, agrupar os atributos identificados em dimensões.

Foi no último quarto do século passado, quando o professor começou a assumir também um papel de investigador e de prático reflexivo, que vários especialistas da educação começaram a incidir os seus estudos sobre estas diferentes dimensões inerentes à profissão docente, procurando uma maior compreensão e eficiência da mesma (Estrela, 2010).

Destes especialistas, destacam-se Pourtois e Desmet (1999), que na última década do século XX apresentaram quatro dimensões da profissão docente baseadas nas suas necessidades para o desenvolvimento profissional: afetiva, cognitiva, social e ideológica. Esta proposta surge dentro daquilo que os autores definem como uma educação pós-moderna, que “deverá ser um sistema complexo que leve em conta as dimensões afetiva, cognitiva, social e ética do indivíduo, assim como os conflitos inerentes aos desafios culturais.” (Pourtois & Desmet, 1999, p. 39).

A dimensão afetiva caracteriza-se pela necessidade de construir uma relação de apego, aceitação e investimento com os alunos (Pourtois & Desmet, 1999). Por outras palavras, é defendido que a relação entre o professor e o aluno deve ser caracterizada pela afetividade. Tal ideia vai ao encontro do que dizem Borralho e Oliveira (2010), que sublinham a importância da afetividade na relação pedagógica, pois pode “estimular a autonomia intelectual, social e afectiva dos alunos, uma vez que se constitui como uma componente fundamental ao desenvolvimento emocional” (p. 121).

Para os autores, a dimensão cognitiva “remete à necessidade de realização, reúne as necessidades de estímulo, experimentação e reforço” (Pourtois & Desmet, 1999, p. 45). Esta necessidade de realização assume um papel preponderante na aprendizagem dos seus alunos, uma vez que um professor que se sinta motivado e realizado acabará por comprometer-se mais ao processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, motivará também os seus alunos (Day et al., 2006).

No que diz respeito à dimensão social, Pourtois e Dermet (1999) afirmam corresponder à “procura de poder e uma busca de autonomia, é composta pelas necessidades de comunicação, consideração e estrutura” (p. 45). A este respeito, Lima (2012) reitera a importância da procura pela autonomia, pois “representa um importante valor, intrínseco à profissão docente, ao reforço da sua profissionalidade . . . e, simultaneamente, um fator indispensável à democratização da escola e ao exercício de práticas pedagógicas comprometidas com a cidadania democrática e a autonomia dos alunos.” (p. 3). Desta forma, esta autonomia facilitará o desenvolvimento da sua própria identidade docente e refletir-se-á, igualmente, nos alunos.

Por fim, a dimensão ideológica corresponde à necessidade de valores humanos que orientem a prática do professor (Pourtois & Dermet, 1999). Esta dimensão reforça,

efetivamente, a ideia da indissociabilidade entre a identidade profissional e a identidade pessoal do professor, uma vez que os valores e princípios do professor enquanto ser humano acabam por nortear o seu trabalho. Nóvoa (2009) reforça esta noção, destacando a crescente tendência em olhar para o ensino como uma profissão humana. Para o autor, “temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional.” (p. 212).

Posteriormente, já no século XXI, Abdalla (2006) e Flores e Simões (2005) propuseram a criação de três dimensões da profissão docente (baseadas nos atributos do professor): pessoal, profissional e organizacional. Estas dimensões distinguem-se das propostas por Pourtois e Dermet (1999) principalmente devido à sua clara separação do professor enquanto profissional e enquanto pessoa.

Nesta perspetiva, a dimensão pessoal engloba todos os atributos que podem ser alvo de subjetividade por parte do docente, com base nos seus valores e emoções enquanto ser humano (Abdalla, 2006). Para a autora, toda a relação pedagógica está sujeita a ser condicionada pelas emoções, valores e vivências do docente e, por esse motivo, cada um terá uma abordagem diferente (mediante a autonomia que lhe for concedida). Estrela (2010) reforça esta ideia, afirmando que embora os professores saibam que devem autorregular as suas emoções, nem sempre o conseguem fazer de forma totalmente objetiva.

Contrariamente, a dimensão profissional abrange todos os atributos da profissão docente que, na perspetiva da autora, são objetivos e não podem ser condicionados pelos valores morais do docente (Abdalla, 2006). A título de exemplo, a autora inclui, nesta dimensão, os saberes científicos que se esperam de um professor para exercer a sua profissão, bem como a realização de formação contínua.

Por último, a dimensão organizacional corresponde a fatores da profissão que lhe são externos, relacionados com a instituição onde leciona e a forma como a profissão docente se encontra estruturada (Abdalla, 2006). É o caso, por exemplo, da carga de trabalho e do apoio que recebe de órgãos superiores para desempenhar a sua profissão. Contudo, importa notar que esta dimensão pode condicionar a pessoal, uma vez que nem todas as instituições e sistemas de ensino concedem a mesma autonomia

aos docentes para desempenharem a sua profissão (Nóvoa, 1991) e, por esse motivo, a abordagem que são levados a assumir pode não ir ao encontro dos seus ideais.

Mais recentemente, no início da década atual, Estrela (2010) definiu, na sequência de um estudo sobre dimensões afetivas e éticas da profissão docente, duas grandes dimensões: a dimensão pedagógica dos sentimentos dos professores e a dimensão ética do profissionalismo docente. Esta perspetiva distingue-se das anteriores, precisamente, pelo seu enfoque nos sentimentos e na ética.

A dimensão pedagógica dos sentimentos dos professores envolve os sentimentos experienciados pelos docentes enquanto desempenham a sua profissão, mas apenas em contexto pedagógico, pois para a autora o mais importante “é o significado que os professores lhes atribuem em relação ao processo pedagógico em curso” (Estrela, 2010, p. 46). Contudo, na sua perspetiva, esta dimensão não envolve exclusivamente os sentimentos em si, mas também a forma como os docentes gerem esses sentimentos e a influência que têm na sua prática.

Por sua vez, a dimensão ética do profissionalismo engloba um profissionalismo assente sobre o equilíbrio entre a ética do dever e do cuidado que pressupõe o desenvolvimento de valores “como a tolerância, o respeito pela diversidade, o rigor, a solidariedade e a cooperação . . . e que transcendem a sala de aula para abrangerem toda a escola e as relações com o seu meio” (Estrela, 2010, p. 68). Por outras palavras, esta dimensão envolve o exercício ético da profissão com base nos valores que cada professor transmite aos seus alunos.

Importa, por fim, reforçar que a análise das diferentes perspetivas apresentadas sobre o tema em apreço revela a existência de uma complementaridade entre as dimensões identificadas pelos autores. Comparando as duas primeiras propostas apresentadas, a dimensão pessoal de Abdalla (2006) engloba a afetiva, a cognitiva e a ideológica de Pourtois e Desmet (1999). Já a dimensão social, associada à questão da autonomia profissional pode se abrangida, por um lado, pela dimensão pessoal (por partir dos valores de cada docente) e, por outro, pela dimensão organizacional (pois a instituição e o sistema de ensino podem condicionar esta autonomia). É de notar, contudo, a inexistência de uma correspondência da dimensão profissional de Abdalla (2006) com qualquer dimensão proposta por Pourtois e Desmet (1999).

Por sua vez, a dimensão pessoal de Abdalla (2006) revela vários pontos de contacto com ambas as dimensões propostas por Estrela (2010), uma vez que tanto os sentimentos e emoções dos docentes enquanto seres humanos e os valores que estes transmitem aos seus alunos dependem dos ideais de cada profissional enquanto pessoa. Por esse motivo, estão sujeitos a uma subjetividade por parte do docente.

A comparação das perspetivas de Pourtois e Desmet (1999) e de Estrela (2010) sugere uma correspondência entre os autores no que diz respeito às dimensões afetiva e cognitiva e à dimensão pedagógica dos sentimentos dos professores. Verifica-se, de igual forma, uma justaposição entre a dimensão ideológica e a dimensão ética do profissionalismo docente. Importa, no entanto, assinalar que apenas Pourtois e Desmet (1999) sublinham a dimensão social da profissão.

Em síntese, julga-se ser possível concluir que, apesar da existência de perspetivas que equacionam a profissão docente tendo como referência diferentes dimensões, muitas dessas perspetivas têm vários aspetos em comum que importa considerar. Foi com base nesses aspetos considerados comuns que se esboçou o guião da entrevista realizada a professores do 1.º CEB (cf. Anexo W). As dimensões abordadas na entrevista a docentes foram: a dimensão ética, a dimensão científica, a dimensão emocional/afetiva e a dimensão pessoal.

3.3. Metodologia

Identificadas as bases teóricas que fundamentam a presente investigação, importa apresentar e descrever a metodologia seguida, caracterizando os participantes e procedimentos que estiveram envolvidos. De forma a garantir a fiabilidade do estudo, afigura-se importante definir e apresentar as opções metodológicas tomadas, que devem envolver “a caracterização e justificação do uso das técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos, assim como do dispositivo e dos procedimentos.” (Afonso, 2005, p. 62).

O objetivo geral da investigação é, como referido anteriormente, identificar as conceções de alunos e docentes do 1.º CEB sobre o que é um bom professor. Com esse intuito, procurou-se: (i) conhecer as características de um bom professor valorizadas por alunos do 1.º CEB; (ii) conhecer as características de um bom professor

valorizadas por docentes do 1.º CEB e (iii) construir uma proposta de perfil de um bom professor deste ciclo de ensino decorrente das perceções de alunos e docentes.

Perante estes objetivos, a investigação compreendeu uma abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso, tendo visado a análise aprofundada de um pequeno número de participantes (diferentes grupos de alunos e professores da mesma instituição) de forma a compreender o caso como um todo e tendo em conta a unicidade das suas características (Coutinho, 2013). Por outras palavras, procurou-se identificar as conceções de alunos e docentes do 1.º CEB da instituição onde se realizou o estudo. Ainda a este respeito, importa referir que a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo, mas sim representar o caso em si (Stake, 2007). Este estudo de caso teve uma natureza instrumental, uma vez que o seu intuito primordial foi permitir ao autor uma compreensão aprofundada sobre quais os traços mais valorizados num professor.

Bogdan e Biklen (1994) chamam à atenção, contudo, para a existência de diferentes tipos de estudo de caso, afirmando que “cada um deles implica métodos específicos para avaliar a possibilidade da sua realização, bem como os procedimentos a adoptar.” (p. 90). Um destes é, precisamente, o estudo de caso múltiplo em modalidade de comparação constante, no qual se insere a presente investigação. Neste tipo de estudo de caso, procura-se contrastar a informação adquirida com diferentes participantes (neste caso, com alunos e professores) (Coutinho, 2013).

Das técnicas/instrumentos de recolha e análise de dados, apresentados mais detalhadamente ao longo da descrição dos procedimentos, destaca-se a entrevista semiestruturada (individual a docentes e em *focus group* a alunos) como método de recolha de dados primordial na presente investigação. A opção por uma entrevista semiestruturada pressupõe que, embora os entrevistados tenham espaço para se expressarem sobre o tema, o entrevistador deve reorientar o foco da entrevista caso sinta que começam a distanciar-se do tema a ser abordado nesse momento (Ketele & Roegiers, 1999).

Importa ainda referir que foi elaborado um roteiro que procurou assegurar a natureza ética e deontológica da presente investigação. Esse roteiro será apresentado mais detalhadamente como um dos procedimentos seguidos.

3.3.3. Participantes

Os participantes (ou amostra) da investigação, realizada na instituição previamente caracterizada, foram um grupo de sete alunos de uma turma de 3.º ano do 1.º CEB, um grupo de sete alunos de uma turma de 1.º ano e três docentes que lecionavam nessa mesma instituição.

Os alunos de 3.º ano que participaram no estudo, pertencentes à turma com a qual se desenvolveu a prática pedagógica em 1.º CEB, tinham idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Dos sete alunos, quatro eram género masculino e três do género feminino. Relativamente aos alunos da turma de 1.º ano, estes tinham entre 6 e 7 anos de idade. Dos sete alunos, quatro eram do género feminino e três do género masculino. Será pertinente referir, contudo, tendo em conta o tema em estudo, as características dos docentes que acompanhavam cada uma das turmas (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Características dos docentes que acompanham cada turma

Turma	Perfil dos(as) docentes	
1.º ano	- Género feminino; - 45 anos; - Acompanha a turma desde o início do presente ano letivo.	
3.º ano	- Dois professores em regime de monodocência coadjuvada; - Acompanham a turma desde o início do presente ano letivo.	
		- Género feminino; - 39 anos; - Leciona Português.

Tabela elaborada pelo autor

Como é possível verificar na Tabela 1, ambas as turmas são acompanhadas pelos mesmos docentes desde o início do ano letivo. No entanto, apenas na turma de 1.º ano existe monodocência. Importa referir que uma destas professoras (a de 1.º ano), para além de lecionar um dos grupos entrevistados, participou também nas entrevistas realizadas aos docentes.

Por fim, no que diz respeito às docentes do 1.º Ciclo que participaram nas entrevistas, as três eram do género feminino e tinham idades compreendidas entre os 40 e os 46 anos. Uma das docentes lecionava uma turma de 1.º ano, outra lecionava uma turma de 2.º ano e outra uma turma de 4.º ano. Será relevante destacar, neste seguimento, as características dos grupos acompanhados por cada uma das docentes (cf. Tabela 2).

Tabela 2

Características das turmas que cada docente acompanha

Ano de escolaridade/docente	Características dos grupos lecionados
1.º ano	- Turma de 23 alunos (11 do género masculino e 12 do género feminino); - Docente acompanha a turma desde o início do ano letivo.
2.º ano	- Turma de 22 alunos (14 do género masculino e 8 do género feminino); - Docente acompanha a turma desde o 1.º ano.
4.º ano	- Turma de 20 alunos (12 do género masculino e 8 do género feminino); - Docente acompanha a turma desde o 1.º ano.

Tabela elaborada pelo autor

Como se pode constatar, as turmas têm um número de alunos aproximado e todas as docentes acompanham o grupo-turma que lecionam desde o início da escolaridade.

3.3.3.1. Descrição do método de amostragem

Importa, nesta instância, focar o método de amostragem utilizado para seleccionar os sujeitos que participaram, posteriormente, na investigação. Maroco e Bispo (2003) asseveram, a este respeito, a importância da descrição do processo de amostragem, pois para que a informação obtida com a análise dos dados obtidos seja de confiança, será necessário “obedecer a um conjunto de procedimentos bem definidos de modo a que os dados recolhidos sejam de facto adequados ao objectivo do estudo.” (p. 77).

Considerando que se denomina como população “o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e que partilham elementos comuns” (Coutinho, 2013, p. 89) e uma vez que se optou por um estudo de caso, verificou-se que, no âmbito deste estudo, a população foram alunos e docentes do 1.º CEB daquela instituição específica.

Nesse sentido, procedeu-se de seguida à seleção de uma amostra, isto é, do “subconjunto da população que terá de a representar, ou seja refletir os seus traços” (Coutinho, 2013, p. 89). No caso dos alunos, dos quais eram necessários dois grupos amostrais para a realização de dois *focus group*, optou-se por selecionar grupos com uma variável diferente: o ano de ensino. Mais especificamente, procurou-se selecionar um grupo na primeira metade do seu percurso no 1.º CEB (1.º ano) e outro na segunda metade do seu percurso (3.º ano), por se ter considerado que a eventual diversidade de vivências e perspetivas de cada grupo poderia enriquecer o estudo. Dividida a população em dois estratos (uma turma de 1.º ano e uma de 3.º), foram selecionados aleatoriamente, através de um sorteio, sete alunos de 1.º ano para compor um grupo e sete alunos de 3.º ano para compor o outro. Em suma, realizou-se um processo de amostragem probabilística estratificada com plano de estudo de grupos (Maroco & Bispo, 2003).

Já no que diz respeito aos professores, afigurando-se indiferente o ano de ensino que se encontravam a lecionar no ano letivo corrente (pois todos os professores já tinham lecionado grupos de cada ano ao longo da sua carreira), procedeu-se a uma amostragem probabilística aleatória: foi atribuído um número a cada professor de 1.º CEB da instituição e sorteou-se quais os três que iriam compor a amostra de professores a participar neste estudo de caso.

3.3.4. Procedimentos

Após a definição do problema e do processo de amostragem, procedeu-se à recolha de dados empíricos. De forma a aferir as conceções de alunos e docentes do 1.º CEB sobre o que é um bom professor, foi seguido um processo de investigação dividido em cinco etapas: (i) a delineação de um roteiro ético-metodológico, (ii) a elaboração de dois guiões de entrevista, (iii) a realização de entrevistas a docentes e

alunos, (iv) a análise de conteúdo das entrevistas realizadas e (v) a apresentação e análise dos resultados.

3.3.4.1. Roteiro ético-metodológico

Primeiramente, foi sentida a necessidade de assegurar a natureza ética da investigação. Como tal, anteriormente a qualquer procedimento de recolha de dados, foi definido um roteiro ético-metodológico. Afigura-se relevante apresentar a realização do roteiro como um dos procedimentos seguidos, pois esteve presente ao longo de todo o processo de recolha de informação e, como referem Bogdan e Biklen (1994), a ética deve ser entendida como “uma obrigação duradoira para com as pessoas com as quais se contacta no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo” (p. 78).

Envolvendo o presente estudo a participação de adultos e crianças, revelou-se importante assegurar a participação igualitária dos sujeitos de ambas as faixas etárias de acordo com os princípios éticos e deontológicos do trabalho de investigação. A este respeito, Amado (2013) refere que “há uma *‘praxis ética’* comum a todas as estratégias de investigação qualitativa. Nessa *praxis* salientamos, em primeiro lugar, a necessidade de construir uma relação baseada na sinceridade, na verdade e na confiança.” (p. 405). Contudo, será importante notar que embora teoricamente estes princípios sejam valorizados, são frequentes as investigações em que as crianças, ao contrário dos adultos, não são envolvidas nos processos de participação e decisão (Tomás, 2011).

Apesar desta constante “desvalorização” da voz da criança em investigações científicas, importa reforçar que

a participação das crianças na investigação produz muitas vezes melhores dados qualitativos, ajuda a focar a investigação e a clarificar a análise e a interpretação dos dados e permite ainda descobrir novos caminhos que são apontados por elas. Os dados produzidos pelas próprias crianças, por exemplo, apresentam-se como uma estratégia fundamental para o estudo da situação, já que complementam o olhar adulto. (Tomás, 2011, p. 157)

Ora, considerando estes benefícios do contributo de crianças na investigação, tornou-se fulcral garantir a sua participação ativa nos processos de decisão e participação na entrevista realizada. Procurou-se assegurar esta participação através da elaboração de

um roteiro ético baseado em dez pressupostos (Soares, citada por Tomás, 2011): (i) objetivos do trabalho, (ii) custos e benefícios, (iii) respeito pela privacidade e confidencialidade, (iv) decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir, (v) fundamentos, (vi) planificação e definição dos métodos da investigação, (vii) consentimento informado, (viii) uso e relato das conclusões, (ix) possível impacto nas crianças e (x) informação às crianças e adultos envolvidos. Importa, neste seguimento, explicitar as medidas tomadas para a consecução destes pressupostos.

Relativamente a (i), os objetivos do estudo foram apresentados aos docentes e aos encarregados de educação dos alunos por meio de uma declaração de consentimento informado, livre e esclarecido (cf. Anexos X e Y). Já aos alunos, os objetivos do estudo foram apresentados quando, informalmente, lhes foi perguntado se teriam interesse em participar na investigação e, posteriormente, no início da entrevista realizada.

No que diz respeito a (ii), não houve qualquer custo associado ao estudo e os alunos e professores foram questionados, após sorteadas as turmas das quais seriam selecionados os participantes, sobre o seu interesse e disponibilidade em participar no estudo. Também a hora e data da realização das entrevistas foi escolhida em diálogo com as docentes e os alunos (mediante o plano diário e semanal dos respetivos professores titulares).

De forma a (iii) garantir a privacidade e confidencialidade dos participantes no estudo, ocultaram-se, desde o início, os seus nomes. Tanto com os alunos como com os docentes, houve uma negociação dos nomes que estes teriam no estudo de forma a manter o anonimato. Enquanto todos os alunos escolheram um nome (um nome do qual gostassem ou de um jogador de futebol que admirassem), as docentes revelaram ser-lhes indiferente, pelo que foi atribuída, a cada uma, uma letra (A, B e C). Importa referir que “a escolha do nome tem implicações de natureza simbólica e emocional” (Tomás, 2011, p. 162) e pode potenciar o entusiasmo das crianças (algo que se verificou nas entrevistas em grupo realizadas).

Já a respeito da (iv) decisão de quais as crianças a envolver e a excluir, todos os docentes de 1.º CEB e todas as crianças de cada turma sorteada no processo de amostragem foram questionadas, informalmente, sobre o seu interesse em participar no

estudo, tendo todos os alunos revelado interesse. Posteriormente, no caso das crianças, foi sorteada a amostra e reforçou-se a todos os alunos de ambas as turmas que os alunos tinham sido escolhidos por sorteio e não por serem melhores, algo que todos demonstraram compreender.

No caso dos (v) fundamentos, tendo as entrevistas aos docentes sido realizadas individualmente, não houve qualquer forma subliminar de influência de terceiros. Já no caso dos alunos (que realizaram entrevistas em grupos de sete), não houve influência por parte de docentes, uma vez que na sala apenas estavam presentes as crianças, o moderador e a sua assistente. Houve, no entanto, uma influência mútua entre as crianças durante a discussão. Contudo, como referem Oliveira e Freitas (1998), no *focus group* esta interação pode ser enriquecedora, uma vez que "os participantes influenciam-se uns aos outros através das respostas às ideias e colocações durante a discussão" (p. 86). A título de exemplo, numa discussão sobre as suas atividades preferidas em sala de aula, uma criança poderia não conseguir lembrar-se de um exemplo, mas recordar-se ao ouvir as respostas dos colegas.

No que se refere à (vi) explicitação dos métodos da investigação, todos os alunos e docentes foram informados que a sua participação consistiria na realização de uma entrevista quando questionados sobre o seu interesse em participar. Da mesma forma, foi-lhes pedida autorização para gravar a entrevista.

Relativamente ao (vii) consentimento informado, foi, como referido anteriormente, realizada uma declaração de consentimento informado, livre e esclarecido para os docentes (cf. Anexo X) e para os encarregados de educação (cf. Anexo Y) que visava informá-los dos objetivos e métodos do estudo. A par destas declarações, foi também elaborado um pedido de autorização para a realização do estudo ao diretor da instituição, com as mesmas informações (cf. Anexo Z).

Em relação ao (viii) uso e relato das conclusões, as entrevistas foram, após a sua transcrição, enviadas aos participantes (no caso dos docentes) ou encarregados de educação dos mesmos (no caso dos alunos) para validação. Posteriormente, também foram enviados os resultados da investigação. Contudo, uma vez que a informação recolhida foi analisada após o final do ano letivo, não houve a possibilidade de discutir os resultados obtidos com os participantes.

Outro aspeto ponderado foi o (ix) possível impacto nas crianças. Contudo, considerou-se que o tema em estudo e a metodologia adotada, que consistia num momento de partilha de vivências e perspetivas, não traria qualquer impacto negativo às crianças. De forma a também não afetar o desempenho dos alunos nas atividades letivas, a entrevista teve lugar num momento acordado pelo professor titular.

Por fim, quanto à (x) informação às crianças e adultos envolvidos, Tomás (2011) refere que “todo o processo deve ser transparente de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efetiva, as metodologias participativas” (p. 167). Como tal, procurou-se, ao longo das entrevistas, estabelecer uma relação de sinceridade e honestidade com os participantes, esclarecendo todas as suas dúvidas e informando-os o que seria feito, posteriormente, com a informação obtida.

Importa ainda evidenciar outras medidas adotadas para dar um papel ativo aos docentes e aos alunos nos processos de participação e decisão das entrevistas. No caso dos alunos, foram estes que decidiram como dispor as mesas e as cadeiras (dentro do razoável para permitir uma boa moderação da entrevista) e onde posicionar a câmara. Já no caso dos docentes, foram estes a decidir o momento e o local de realização da entrevista.

Por fim, ainda a respeito dos princípios éticos e deontológicos do trabalho de investigação, importa reforçar que as questões éticas evidenciadas pelos pressupostos apresentados não se restringem a um modo de comportamento. Constituem, na verdade, uma obrigação duradoura para com os participantes do estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

3.3.4.2. Elaboração do guião da entrevista

Delineadas as diretrizes éticas e deontológicas a seguir, deu-se início à preparação da entrevista, optando-se por uma entrevista semiestruturada para a qual foi necessário elaborar de um guião. Albarello et al. (1997) referem que esta condição metodológica tem como objetivo “colocar o entrevistado em condições de se exprimir, seguindo o curso do seu pensamento” (p. 87). Considerou-se que conceder liberdade aos entrevistados para se expressarem livremente sobre o tema em discussão, eventualmente complementando as suas respostas com exemplos das suas vivências, enriqueceria as respostas dadas, o que justifica a adoção desta metodologia.

Nesse sentido foram elaborados guiões das entrevistas a realizar posteriormente, com base na revisão da literatura anteriormente apresentada. Considerando as diferenças entre o papel de aluno e professor, bem como das vivências de cada um, foram elaborados dois guiões distintos: um para a entrevista aos docentes (cf. Anexo W) e um para a entrevista aos alunos (cf. Anexo AA). Devido a estas diferenças, as questões colocadas a alunos e professores foram diferentes, ajustadas ao papel de cada um no meio escolar.

Os guiões elaborados foram compostos por blocos (ou temáticas) divididos em objetivos específicos formulados com base na fundamentação teórica feita no âmbito do estudo e nos objetivos do mesmo. Esses objetivos específicos, por sua vez, originaram os temas a partir dos quais foram formuladas as questões feitas nas entrevistas. Cada tema corresponde a uma questão colocada durante a entrevista. O guião da entrevista contemplou, ainda, breves observações a ter em conta posteriormente, quer durante a realização da entrevista, quer durante a análise de conteúdo.

3.3.4.3. Realização das entrevistas

Para o presente estudo, foram realizadas cinco entrevistas entre 24 de maio e 7 de junho de 2018: três entrevistas individuais a docentes e *focus group* a dois grupos de sete alunos do 1.º CEB. Enquanto todas as entrevistas aos docentes tiveram uma duração de aproximadamente 60 minutos, os *focus group* aos alunos tiveram ambos uma duração de cerca de 90 minutos. Esta desigualdade no tempo de duração da entrevista poderá ser justificada, precisamente, pelo facto de a entrevista em grupo aos alunos ter contado com a participação de sete entrevistados.

Coutinho (2013) salienta as potencialidades das entrevistas, afirmando serem “uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode pedir esclarecimentos adicionais.” (p. 141). Tendo estas potencialidades em mente, a entrevista semiestruturada realizada possibilitou, por um lado, várias situações de relato de vida, enriquecedoras pois os entrevistados complementavam o tema a ser abordado com vivências suas (Albarello et al., 1997), e, por outro, evitou-se que esta partilha fosse demasiado extensa, mantendo o foco nas questões colocadas.

Importa, contudo, destacar algumas especificidades da entrevista em grupo (*focus group*) realizada aos alunos. Coutinho (2013) refere que, ao contrário da entrevista individual, o *focus group* combina “entrevista e observação, já que, embora muito semelhante à entrevista . . . pelo simples facto de envolver um grupo, as interações que se estabelecem entre os participantes são uma importante fonte de informação para a colheita de dados” (p. 143). De forma a aproveitar esta dupla potencialidade do *focus group*, as entrevistas foram gravadas em vídeo, de forma a registar não só as respostas das crianças às questões, mas também as suas interações. Algumas destas interações foram também registadas pela assistente do entrevistador.

O uso do *focus group* revelou-se particularmente adequado ao tema em estudo, uma vez que esta estratégia procura explorar experiências e perceções de grupos de pessoas com vivências comuns (Coutinho, 2013). Flick (2005) reforça esta ideia, afirmando que “a principal vantagem da entrevista de grupo é a sua riqueza de dados, o seu baixo custo, a estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos, além de poder chegar mais longe que a entrevista individual.” (p. 116). Tendo em consideração que foi aplicado a grupos de alunos da mesma turma e que um dos temas da entrevista foi a partilha de experiências em contexto de sala de aula com os seus professores titulares, houve algumas situações em que as crianças desenvolveram a sua resposta a partir do testemunho dos colegas.

3.3.4.4. Análise de conteúdo das entrevistas

O primeiro passo após a realização das entrevistas aos docentes e aos alunos foi a transcrição das mesmas para um protocolo, cujos exemplos são apresentados em anexo (cf. Anexos AB e AC). Para esta transcrição, foi utilizado o modelo proposto por Bogdan e Biklen (1994). Os mesmos autores recomendam que “à medida que o estudo se desenvolve, deve possuir uma ideia melhor de qual o seu foco e ser mais selectivo de forma sensível àquilo que dactilografa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 175). Por esse motivo, procurou-se, à medida que era feita a transcrição das entrevistas, suprimir pequenos excertos da entrevista que fugiam ao assunto a ser abordado.

Terminada a transcrição das entrevistas, iniciou-se a fase de análise de conteúdo. Coutinho (2013) define o processo de análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo material textual, por

forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados 'chave' que possibilitem uma comparação posterior." (p. 217). Importa, contudo, reforçar que esse "conjunto de técnicas" não é estanque a todas as investigações, variando consoante os objetivos específicos de cada uma (Bardin, 2008). Salieta-se, também, que a análise de conteúdo da presente investigação seguiu procedimentos predominantemente indutivos, uma vez que em vez de se basear nos temas previamente definidos nos guiões de entrevista, foi-se criando um sistema de categorias baseado nas respostas dos entrevistados (Amado, 2013).

A primeira fase da análise de conteúdo consistiu na divisão das respostas dos entrevistados em pequenas unidades de análise sob a forma de Unidades de Registo (UR) (cf. Anexos AD e AE) (as "frases-chave" anteriormente mencionadas), isto é, as secções da entrevista que continham um sentido completo a nível individual e com relevância para o estudo (Coutinho, 2013).

Após a divisão de cada entrevista em UR, foi realizada uma categorização através de um processo de comparação constante do material recolhido, de modo a encontrar semelhanças e diferenças entre os diferentes dados. Para tal, foi necessário transformar as UR em indicadores, o que implicou sintetizar a ideia principal de cada UR. A constante análise comparativa de conteúdos semelhantes e diferentes a nível dos indicadores permitiu a organização e ordenação dos dados em subcategorias, categorias e em temas. Esta categorização (feita na forma de tabelas) foi realizada, primeiramente, a nível individual para cada entrevista (cf. Anexo AF e AG) e, numa fase posterior, foram agrupadas a análise de conteúdo das entrevistas realizadas a todos os professores (cf. Anexo AH) e a ambos os grupos de alunos (cf. Anexo AI). Coutinho (2013) reitera a importância da fase de categorização, pois "permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los" (p. 221).

Paralelamente à fase de categorização, decorreu a fase de enumeração, que visou a contagem de todas as unidades de registo (frequência absoluta) e a contagem de UR por subcategoria, categoria e tema (frequência relativa), de forma a posteriormente ser possível averiguar quais tinham maior expressão no discurso dos entrevistados (cf. Anexos AH e AI).

Ao longo de todo o processo de categorização e enumeração, houve, igualmente, uma preocupação em verificar a fiabilidade e consistência da codificação. Para tal, recorreu-se a um intracodificador (o autor) e a um intercodificador (a orientadora da investigação), que, ao longo de todo o processo de análise procuraram rever, regularmente, a análise até então desenvolvida.

3.3.4.5. Apresentação e análise de resultados

A análise dos resultados, apresentados no capítulo seguinte, baseou-se na análise das tabelas mencionadas (cf. Anexos AH e AI). Esta análise, por sua vez, privilegiou a criação de relações entre dados (nomeadamente entre as entrevistas aos docentes e aos alunos), procurando garantir uma análise mais coesa, e a inferência. Todo este processo envolveu, assim, uma dedução lógica que permitiu responder a questões de causalidade como “porquê?” e “como?”, de forma a justificar os testemunhos dos entrevistados (Bardin, 2008).

Ainda a respeito desta comparação de dados entre as diferentes entrevistas, Ghiglione e Matalon (citados por Amado, 2013) reiteram a importância de assumir um discurso que considere “tanto os traços comuns às diferentes entrevistas como as suas diferenças, organizando-os na medida do possível” (p. 342). Como tal, procurou-se evidenciar não só as similaridades entre os testemunhos dos alunos e dos professores, como também as suas principais diferenças.

Por fim, no que diz respeito à apresentação dos resultados, esta teve uma organização muito semelhante à das tabelas-matriz utilizadas na análise de conteúdo. Os resultados são apresentados por ordem dos temas com maior frequência relativa e, no seguimento de cada um, as respetivas categorias e subcategorias, de forma a facilitar o raciocínio na escrita e na leitura (Amado, 2013). Outra preocupação foi, efetivamente, fundamentar a interpretação dos dados com revisão da literatura científica, uma vez que esta “dará sentido à interpretação.” (Coutinho, 2013, p. 222).

3.4. Apresentação de resultados

No presente subcapítulo, serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise interpretativa e qualitativa das entrevistas semiestruturadas realizadas a três docentes (cf. Anexo AH) e a dois grupos de sete alunos (cf. Anexo AI) do 1.º CEB. Esta

análise foi sistematizada em tabelas estruturadas em temas, categorias e subcategorias, integrando a frequência relativa das diferentes dimensões. De forma a identificar os traços mais valorizados em professores de 1.º CEB por alunos e docentes deste ciclo de ensino, serão apresentados, primeiramente, os dados obtidos com as entrevistas às docentes e, posteriormente, os dados obtidos com as entrevistas aos alunos. Os resultados serão apresentados tendo em conta a maior frequência relativa verificada nos diferentes temas, englobando simultaneamente as respetivas categorias e subcategorias.

Após a apresentação dos resultados, tecem-se algumas conclusões do estudo, onde se procura comparar os resultados das entrevistas realizadas a docentes e a alunos, de forma a delinear um perfil docente que privilegie os traços mais valorizados por ambos.

3.4.1. Resultados das entrevistas às docentes

Confrontando a tabela-matriz de análise das entrevistas às docentes (cf. Anexo AH), é possível verificar que o tema que apresentou um valor com maior expressão foi o segundo, “Intervenção Pedagógica – principais preocupações” (30,1%), onde se procurou identificar as preocupações das docentes durante o exercício da profissão.

Neste tema, a categoria mais focada foi “Estabelecer uma relação pedagógica afetuosa baseada nas necessidades e características dos alunos” (12,3%), revelando a importância atribuída pelas docentes à dimensão afetiva na relação pedagógica para garantir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Confrontando as subcategorias mais expressivas desta categoria, é possível verificar de que forma as docentes constroem esta relação: através da “Valorização da empatia com o aluno” (3,1%) e da “Valorização do aluno através da confiança na sua capacidade para aprender, mas respeitando a individualidade de cada um” (2,7%). Estas competências específicas vão ao encontro do que Amado, Freire, Carvalho e André (2009) definem como as características primordiais da afetividade na relação pedagógica. Para os autores, a “capacidade de empatia, respeito mútuo, conhecimento e crença nas capacidades dos outros [constituem-se] como competências básicas, de professores e alunos, para que se torne possível o desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade.” (p. 83).

Esta valorização da afetividade na relação pedagógica vem sendo sublinhada por diversos autores (Pourtois e Desmet, 1999; Abdalla, 2006; Estrela, 2010) que, como referido anteriormente, fundamentaram teoricamente o presente estudo. Os resultados obtidos revelam que esta é, das quatro dimensões definidas, a mais importante para os docentes.

Apesar de salientarem o afeto na relação com os alunos, a categoria “Estabelecer uma relação pedagógica baseada na disciplinação e na aprendizagem” também revelou um valor expressivo (6,2%), demonstrando que, para as entrevistadas, deve haver um equilíbrio entre o afeto e a disciplina. A subcategoria mais expressiva dentro desta categoria revela que esse equilíbrio é conseguido através da imposição de limites (2,4%). As docentes referem conseguir esse equilíbrio, por exemplo, assumindo posturas diferentes dentro e fora da sala de aula, pois “há momento para o mimo fora da sala e há momento para o trabalho e para a imposição dentro da sala” (Professora A).

Este foco na disciplinação vai ao encontro do que é referido pelo MEC (2012), que define que um dos deveres do professor para com os alunos é “Manter a disciplina e exercer a autoridade pedagógica com rigor, equidade e isenção” (p. 835). Orey da Cunha (1996) refere, contudo, que a procura pela disciplinação sem negligenciar a afetividade é essencial para formar jovens portugueses cognitiva e emocionalmente autónomos. Como tal, embora o MEC não reforce o papel da afetividade na relação pedagógica, é possível concluir que a disciplina e o rigor não serão, necessariamente, conceitos que se opõem.

O primeiro tema, “Conceção de professor”, teve a segunda maior incidência nas respostas das entrevistadas (com 23,6%). Esta incidência poderá dever-se ao facto de o guião de entrevista (cf. Anexo W) abranger diferentes questões sobre as competências mais valorizadas no exercício da profissão.

Dentro deste tema, a categoria mais destacada pelos entrevistados diz respeito, de novo, às “Competências de natureza pessoal e relacional necessárias ao exercício da profissão” (9,9%). Por sua vez, as subcategorias, ou competências específicas, mais valorizadas são “Respeitar o aluno” (1,7%), “Ter a capacidade de aprender com o aluno” (1,4%), “Cuidar e valorizar a sua aparência enquanto pessoa” (1%), “Ser paciente face

ao outro” (1%) e “Discernir o que está certo e errado” (1%). Por um lado, confrontando os valores das duas primeiras subcategorias, é possível verificar, mais uma vez, a preocupação em estabelecer uma boa relação com os alunos. Simultaneamente, os valores das três restantes subcategorias apontam também para uma valorização do professor enquanto modelo para o aluno. No caso do cuidado com a aparência, este é justificado por uma docente, que refere que “o professor tem de ser um exemplo em tudo. E antes de a pessoa abrir a boca, o que vemos? O que está à nossa frente.” (Professora A). Esta valorização do papel do professor enquanto modelo prende-se à dimensão pessoal definida com base na ideológica de Pourtois e Desmet (1999), à pessoal de Abdalla (2006) e à ética do profissionalismo docente de Estrela (2010), que destacam, de igual forma, o peso dos valores de cada docente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que constitui uma figura de referência para os alunos.

É interessante constatar que, dentro deste tema, a categoria menos valorizada corresponde às “Competências de natureza académica/científica” (3%), revelando que estas competências são as menos valorizadas pelas docentes, que destacam apenas a importância de privilegiar a área das Expressões, várias vezes esquecida, e de ter conhecimentos de Português e Matemática, pois consideram estas áreas “(...) fundamentais, tanto para o professor como para o aluno” (Professora B).

Os resultados mostram que o quinto (“Formação docente – inicial e contínua”) e o sexto (“Identidades e competências emocionais do professor”) tema tiveram a mesma frequência relativa (14%), tendo em conta o total de UR. A análise das categorias do quinto tema mostrou que, embora as docentes apontem alguns contributos que indicam uma opinião positiva sobre a formação inicial (1,3%), a perceção negativa prevalece (com 4,1%). Estes dados revelam a insatisfação das docentes com a sua formação inicial, que uma das entrevistadas justificou afirmando que “(...) os professores das didáticas até nos podem dar uma panóplia de metodologias . . . mas depois o público que temos pode não se adaptar a essas metodologias.” (Professora A). A nível das subcategorias, as entrevistadas reforçaram principalmente a “Reduzida influência da nota final no exercício da profissão” (2,4%), pois “(...) não é só isso que conta porque não diz nada da pessoa que somos” (Professora B). Estes valores e justificação revelam, novamente, uma valorização do perfil pessoal do docente intrínseco à dimensão pessoal.

Ao contrário da formação inicial, a formação contínua foi bastante valorizada. A categoria “Formação contínua decorrente das necessidades da prática” apresenta uma frequência relativa de 6,2%. O relevo atribuído à formação contínua pelas docentes coincide com um dos deveres do docente português segundo o MEC (2012), que defende que o rigor e a excelência essenciais para o exercício da profissão devem ser adquiridos através da realização de formação contínua. A análise das subcategorias revelou, por sua vez, que os principais motivos de procura de formação contínua são a mudança dos programas (1,7%), as necessidades da prática (1,4%) e a necessidade de renovação constante dos saberes/conhecimentos (1,4%).

Já no sexto tema, relacionado com questões da (in)dissociabilidade da identidade pessoal e profissional, a categoria mais destacada foi “Sentimentos mais frequentes no exercício da profissão docente” (5,5%). Dos sentimentos identificados, o mais destacado foi, efetivamente, a “Alegria decorrente do exercício da profissão” (2,1%).

É importante notar, também, que as categorias “Descrição da identidade pessoal” e “Descrição da identidade profissional” não apresentaram valores muito discrepantes (4,5% e 3,1% respetivamente), embora o estudo se foque na identidade docente. Importa destacar, igualmente, que a subcategoria com maior expressão dentro das duas categorias remete para a “Dificuldade em distinguir o ‘eu’ pessoal do ‘eu’ profissional na relação com os alunos” (1,7%). Esta indissociabilidade entre a identidade pessoal e a identidade profissional apontada pelas docentes coincide com a perspetiva de Nóvoa (2009), que defende que, tratando-se de uma profissão humana marcada por interações humanas, torna-se difícil separar as duas. Esta perspetiva vai, contudo, contra o que defende Abdalla (2006), que separa a dimensão pessoal da profissional. Foi precisamente com o intuito de aferir a perspetiva das docentes sobre a relação entre o pessoal e o profissional que foi pedido num dos blocos do guião de entrevista que se descrevessem enquanto pessoas e enquanto docentes.

De seguida, no quarto tema (“Práticas de cooperação entre docentes”) verificou-se uma frequência relativa de 9,9% no discurso das entrevistadas, tendo sido um dos aspetos menos focados. Não obstante, todas atribuíram grande relevância ao trabalho cooperativo entre docentes, tendo a categoria “Motivação para cooperar com outros docentes” registado a maior frequência relativa dentro deste tema (4,1%). Por sua vez,

analisando as subcategorias, é possível verificar que a motivação para trabalhar cooperativamente com outros professores é, principalmente, “Decorrente da construção conjunta do conhecimento profissional” (1,7%) e “Decorrente do benefício para os alunos” (1%). Estes valores revelam uma concordância com os deveres definidos pelo MEC (2012), que salienta a importância de os professores trabalharem cooperativamente com vista a melhorarem, efetivamente, a qualidade das suas práticas pedagógicas.

Esta relevância do trabalho cooperativo entre docentes revela-se, igualmente, na categoria “Trabalho cooperativo idealizado”, com a segunda maior frequência relativa do tema (3,1%). Dentro desta categoria, são reveladas as principais formas de trabalho cooperativo desejadas, destacando-se a criação de um “Plano anual envolvendo trabalho de projeto com todas as turmas do 1.º CEB da instituição” (1%), a “Promoção de encontros regulares entre docentes” (0,7%) e a “Criação de grupos de ano” (0,7%). Verifica-se, neste caso, que as formas de trabalho cooperativo desejadas dependem não só da abertura dos diferentes docentes da instituição, mas também de fatores externos, como a criação de iniciativas e o incentivo por parte da direção da escola. Estes fatores remetem, efetivamente, para a dimensão organizacional de Abdalla (2006), que abrange todos os fatores da profissão docente que são externos ao professor.

Por fim, o tema menos focado foi o terceiro, a “Avaliação da prática pedagógica”, com 7,9%. Embora tenha sido o tema menos abordado, todas as docentes reforçaram a importância da reflexão na sua prática, sendo a categoria “Através da reflexão sobre a prática” a que apresenta um valor superior (4,5%). A subcategoria que melhor define esta relevância é “Permite a melhoria do exercício da função enquanto pessoa e enquanto profissional” (2,1%). Para uma das docentes, “(...) esta reflexão é muito importante para chegarmos mais além” (Professora C), algo consensual entre as três entrevistadas.

Observando a incidência das entrevistadas sobre a reflexão, a reduzida frequência relativa deste tema não se terá devido a uma falta de valorização desta competência, mas sim ao reduzido número de questões no guião que incidissem sobre esta temática (apenas duas questões) (cf. Anexo W).

3.4.2. Resultados das entrevistas aos alunos

Importa agora focar as entrevistas realizadas a dois grupos de sete alunos de 1.º CEB (um de 1.º ano e outro de 3.º), com base na análise de conteúdo das mesmas (cf. Anexo AI). Confrontando a tabela, estruturada em cinco temas, é possível verificar uma grande discrepância entre os dois primeiros temas e os três restantes. O primeiro tema, “Conceção de professor”, apresenta a maior frequência relativa, composto por aproximadamente metade das UR das entrevistas em grupo (47,8%). À semelhança dos resultados das entrevistas às docentes, esta incidência poderá justificar-se tendo em conta que o número das questões do guião de entrevista (cf. Anexo AA) incidiu, sobretudo, nas competências mais valorizadas no exercício da profissão.

Dentro do primeiro tema, tal como as docentes, também os alunos revelam uma maior valorização das “Competências de natureza pessoal e relacional” (21,1%) em relação às restantes. Também à semelhança das docentes, os alunos salientam a importância das competências de natureza pessoal para que o professor possa ser um bom exemplo para os alunos (“Honestidade” com 2,9%), bem como a importância de existir uma relação pedagógica saudável (“Ser justo, tratando todos da mesma maneira” com 3,9%, “Ter uma boa relação com os alunos” com 2,5% e “Ser bondoso” com 2,3%). A subcategoria mais reforçada pelos alunos prende-se à questão de o professor dever tratar todos os alunos de igual forma. Uma das alunas entrevistadas justificou que o professor “tem de ser simpático para todos de maneira igual, senão os alunos ficam tristes” (Maria, 1.º ano). Assim, é possível inferir que, na perspetiva dos alunos, o mais importante numa relação pedagógica de qualidade é, efetivamente, assegurar a equidade na relação que o professor estabelece com os alunos. À semelhança do que se observou nas docentes, a relevância atribuída à afetividade na relação pedagógica aponta, de novo, para uma valorização da dimensão afetiva/emocional por parte dos alunos. Por sua vez, a necessidade de que o professor seja honesto aponta para uma valorização da dimensão ética, uma vez que a honestidade se prende aos valores do docente enquanto pessoa (Estrela, 2010).

Da mesma forma que os professores, os alunos atribuem menor relevância às “Competências de natureza científica/académica necessárias ao exercício da profissão” (5%), tendo reforçado, contudo, que o professor deve “Saber os conteúdos que leciona” (2,7%).

Também o segundo tema, “Trabalho na sala de aula” foi bastante focado pelos alunos (com 27,7% das UR). Dentro deste tema, a categoria mais recorrente no discurso dos entrevistados foi “Atividades mais apreciadas” (8,6%), das quais destacaram os “Trabalhos de grupo devido à entreaajuda entre alunos” (2,9%) e a realização de “Experiências” (2,3%) como preferidas. Neste seguimento, também a categoria “Materiais/Recursos mais apreciados pelos alunos” (6,3%) é bastante referida, sendo identificados os “Objetos do quotidiano na realização de atividades da sala de aula” como o tipo de recursos preferidos pelos alunos na sala de aula (3,2%). Estes valores revelam um maior apreço dos alunos por atividades que envolvam a realização de experiências e/ou que tenham como ponto de partida algo que já conhecem. Utilizar como ponto de partida algo que a criança conhece pode estimular a sua motivação e tornar a aprendizagem mais significativa, desenvolvendo uma compreensão mais pessoal do mundo (Niza, 2012).

Será relevante notar, igualmente, os valores aproximados das categorias “Sentimentos experienciados perante reforço positivo do professor” e “Sentimentos experienciados quando o professor desvaloriza o seu trabalho” (3,2% e 2,7% respetivamente). Não obstante, num nível mais específico, o sentimento mais referido pelos alunos foi a “Felicidade decorrente da melhoria do seu desempenho” (2,5%). Como referido por uma aluna, “Sinto-me feliz e isso faz-me querer continuar a esforçar-me.” (Maria, 1.º ano), o que revela a importância do reforço positivo por parte do professor para a melhoria do desempenho dos alunos. Estes dados reforçam a perspetiva behaviorista de Skinner (1988), que defende que o comportamento pode ser encorajado perante respostas positivas ou desencorajado perante respostas negativas.

O quinto tema, “Relação do professor no espaço escolar” foi o terceiro mais recorrente no discurso dos entrevistados (com 9,5%). As duas categorias deste tema, “Relação entre o professor e a família dos alunos” e “Relação entre o professor e os seus pares” apresentam exatamente o mesmo valor (4,8%), o que revela que os alunos atribuem a mesma importância à relação entre o professor e os seus pares e o professor e a família dos seus alunos. Na primeira categoria, as subcategorias mais valorizadas indicam que a relação do professor com a família dos alunos “Deve ser boa” (1,8%) e “Deve ser baseada na amizade” (1,1%). Também a subcategoria com um valor mais elevado na segunda categoria (“Deve ser baseada na amizade, para os professores

poderem aprender uns com os outros”, com 1,1%) reforça a existência de uma relação positiva entre docentes e os seus benefícios, uma vez que “(...) se não fossem [amigos], os professores não conseguiam aprender uns com os outros” (Margarida, 1.º ano). Perante estes valores, é possível verificar uma concordância com os deveres para com a escola e os outros docentes e os deveres para com os pais e encarregados de educação reforçados pelo MEC (2012) no Decreto-Lei n.º 41/2012. A este respeito, Frantz (2001) defende a existência de uma ligação forte entre a educação e a cooperação, pois “na cooperação como processo social, produz-se educação, sendo, assim, a organização cooperativa, além [dos] seus outros significados, também um lugar social de educação. Entrelaçam-se e potencializam-se a educação e a cooperação como processos sociais.” (p. 243). Justifica-se, desta forma, a relevância atribuída à cooperação (tanto por docentes como por alunos).

No que diz respeito ao terceiro tema, “Regras de sala de aula” (7,7%), o número de alunos que defendeu a “Decisão das regras de sala de aula com o envolvimento dos alunos” e a “Decisão das regras de sala de aula sem o envolvimento dos alunos” foi muito aproximado (3,4% e 2,9% respetivamente). Por um lado, os alunos justificaram a sua participação no processo de decisão de regras referindo que “também devem dar a sua opinião” (Quaresma, 1.º ano). Por outro lado, alguns alunos defenderam não dever participar na decisão das regras pois “os alunos podem abusar.” (Manuel, 1.º ano). É possível inferir que esta posição que exclui os próprios entrevistados da decisão se deve a uma valorização das regras, pois temem que, com a sua participação, sejam quebradas. Esta consciência dos alunos da importância das regras e da disciplina revela uma concordância com o discurso das docentes entrevistadas, que também defenderam a importância da afetividade sem negligenciar a disciplina. Preconiza-se, desta forma, que o professor deve tornar a sala de aula num espaço onde coexistem o diálogo, o rigor e a afetividade (Ranghetti, 2013).

Por fim, o quarto tema, “Liberdade de expressão do aluno na escola”, é o que apresenta uma frequência relativa inferior (7,3%). Neste tema, destacam-se as “Opiniões divergentes face ao tempo e ao espaço para o aluno se expressar na escola” (3,4%). Verificou-se uma divisão das opiniões dos alunos, uma vez que 1,1% das UR remete para a satisfação com o tempo e espaço que tem para se expressar na escola, enquanto 0,9% remete para o desejo de ter mais tempo. Ainda a este respeito, a maioria

dos alunos considerou importante a existência de tempo e espaço para se expressar (0,9%) e apenas um aluno (0,2%) considerou que não deve haver essa liberdade. Também houve opiniões divergentes quanto ao tempo e espaço para os alunos estudarem aquilo que sentem mais necessidade (3,2%), embora a maioria das UR revele uma satisfação por parte dos alunos com o tempo e espaço que já têm (2%). Esta divergência de opiniões poderá, eventualmente, estar associada a diferentes modelos de professor que os alunos tiveram ao longo da sua escolaridade.

Dentro deste tema, a categoria menos privilegiada no discurso dos entrevistados está relacionada com as “Formas de responder às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos” (1,8%). A este respeito, as medidas apontadas pelos alunos remetem para uma gestão do horário curricular que será um fator externo para a maioria dos professores, decidido por órgãos superiores da própria instituição.

3.5. Conclusões

Afigura-se importante evidenciar, agora, os principais aspetos resultantes do estudo empírico realizado, de forma a dar resposta aos objetivos do mesmo. Estas conclusões passarão por evidenciar, primeiramente, as características valorizadas por docentes e alunos de 1.º CEB referidas no anterior subcapítulo para, posteriormente, construir o perfil de um bom professor, decorrente dessas características

Em primeiro lugar, no caso dos docentes, observa-se uma maior valorização das competências pessoais/relacionais em relação às académicas/científicas, destacando-se a capacidade ter afeto, respeito e empatia pelo aluno. Contudo, é também salientada a importância da disciplina na relação com o aluno, sendo por esse motivo necessário um equilíbrio entre a afetividade e a disciplina.

Também há uma evidente valorização das competências éticas do docente, que deve ser um bom exemplo para o aluno, sabendo discernir o que está certo e errado e cuidar e valorizar a sua aparência enquanto pessoa. O destaque da indissociabilidade da identidade pessoal e profissional reforça, igualmente, a ideia de que o professor deve ser um bom exemplo, pois a ética e os valores pessoais transparecem na identidade profissional.

Por último, outro traço bastante valorizado foi, igualmente, a vontade de querer sempre melhorar a sua prática pedagógica, que se revelou através da valorização de três pontos: a formação contínua para responder às necessidades do professor e dos alunos, a reflexão individual sobre a prática e a cooperação entre docentes para a construção conjunta do conhecimento profissional.

Já no que respeita aos alunos, também se verifica uma maior valorização das competências pessoais e relacionais, com particular destaque para o papel do professor enquanto bom exemplo para os alunos, devendo ser honesto, e para a importância de criar uma relação pedagógica baseada na justiça, na bondade e na equidade com todos os alunos. Contudo, à semelhança das docentes entrevistadas, os alunos valorizam também a disciplina na relação professor-aluno, algo que se revela na preocupação com as regras da sala de aula.

Embora seja também o tipo de competência menos valorizado, verifica-se que os alunos reforçam a importância das competências científicas/académicas mais do que as docentes, focando em particular a necessidade de o professor dominar os conteúdos que leciona. Os alunos demonstram igualmente um grande apreço por atividades que lhes sejam significativas e marcantes, quer através de experimentação, quer tomando como ponto de partida algo que já conheçam (Niza, 2012).

Os alunos destacam também a importância da capacidade de cooperação do professor com os seus pares (reconhecendo que se devem entreajudar e aprender uns com os outros), bem como com a família dos alunos. Esta valorização da cooperação do professor reforça a ideia de que o aluno o reconhece como exemplo e, por esse motivo, deve mostrar uma prática de cooperação para que os alunos possam seguir o seu exemplo (Thurler & Perrenoud, 2006).

Confrontando a informação dos testemunhos de docentes e alunos do 1.º CEB, torna-se possível criar, então, um perfil de um bom docente deste ciclo de ensino. Os dados recolhidos indicam, então, que um bom professor terá de ser, em primeiro lugar, um exemplo a seguir para o aluno em diferentes aspetos que remetem para competências éticas. Deve ser honesto, saber distinguir o bem do mal e assumir uma postura correta, o que passa por cuidar da sua aparência. Estes dados revelam, igualmente, uma valorização do professor enquanto pessoa e indicam que um bom

professor terá de ser, em primeiro lugar, uma pessoa com uma sólida formação pessoal e social.

No que diz respeito à forma como se relaciona com os alunos, é consensual entre todos os entrevistados que deve haver um equilíbrio entre disciplina e afeto na relação pedagógica. Por outras palavras, deve procurar-se uma relação que se baseie naquilo que Orey da Cunha (1996) define como “uma terceira via de relacionamento com os educandos, que promove directamente o seu crescimento, sem passar pela guerra ou pelo abandono, pela imposição ou submissão. Um relacionamento que promove a autonomia e desemboca na colaboração e no amor.” (p. 59). Esta relação deve, igualmente, ser justa (pois o professor deve tratar todos os alunos de igual forma) e caracterizada pela empatia, pela bondade e pela confiança na capacidade de o aluno aprender, sem deixar de respeitar as suas características individuais.

Outro atributo bastante importante, quer para docentes, quer para alunos, é a vontade constante de querer melhorar a sua prática pedagógica, revelando rigor pelo seu trabalho. Esta vontade deve manifestar-se, primordialmente, de três formas: na procura por formação contínua, na sistemática reflexão (competência também bastante reforçada por docentes) sobre a prática e na cooperação com outros docentes, que se devem entreajudar com vista a melhorar a qualidade da sua prática.

Para além da capacidade de cooperar com os pares, um bom professor deve cooperar com a família dos alunos, pois poderá permitir, igualmente, uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem. No que diz respeito à abordagem didática, um bom professor deve privilegiar atividades que sejam significativas e marcantes para os seus alunos, quer através de realização de experiências, quer tomando como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos (Niza, 2012). Por último, no que se refere às competências académicas/científicas (as menos privilegiadas pelas docentes e alunos entrevistados), preconiza-se, apenas, que um bom professor deve dominar os conteúdos que leciona.

4. REFLEXÃO FINAL

Neste último subcapítulo, afigura-se indispensável refletir sobre todo o percurso que envolveu a prática pedagógica no âmbito da PES II e a realização do presente estudo. Neste sentido, apresenta-se uma reflexão crítica sobre os principais contributos e constrangimentos de todo este processo para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais significativas no futuro exercício da profissão docente.

A preocupação em construir uma identidade profissional competente foi o que motivou a realização deste estudo e todo o trabalho desenvolvido revelou-se fundamental para a formação inicial do autor, uma vez que constituiu o culminar de todo o processo de intervenção desenvolvido em ambos os ciclos e permitiu dar resposta a questões que surgiram ao longo do mesmo.

A maioria das características mais valorizadas pelos entrevistados vão ao encontro do que já era esperado antes da realização do estudo, nomeadamente a ênfase da dimensão afetiva na relação pedagógica. Amado, Freire, Carvalho e André (2009) defendem que a afetividade deve sempre ter um lugar na relação pedagógica na Educação Básica, pois “é pela afectividade que o indivíduo tem acesso aos sistemas simbólico-culturais, originando a actividade cognitiva e possibilitando o seu avanço, pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na selecção de actividades e objectos.” (pp. 77-78). Justifica-se, desta forma, a grande valorização da afetividade por parte dos entrevistados, uma vez que pode ter um grande impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Contrariamente, também se verificaram alguns resultados que não eram esperados, nomeadamente a desvalorização de competências científicas em relação às restantes por parte de professores e alunos e a valorização da disciplina por parte dos alunos. Relativamente à desvalorização de competências científicas, estes resultados contrariam a valorização que esta dimensão parece ter durante a formação inicial de professores. No que se refere à valorização da disciplina por parte dos alunos, esta já era esperada por parte das docentes, mas não por parte dos alunos, que revelaram compreender a importância das regras e do rigor dentro da sala de aula e defenderam que o professor deve exigir disciplina. Estes resultados poderão compreender-se tendo em conta o modelo de professor e a cultura organizacional da escola onde decorreu o

estudo. Os resultados revelaram, igualmente, uma coerência entre os testemunhos dos professores e dos alunos, o que pode reforçar a ideia da importância e da influência da cultura organizacional da escola na percepção de professores e alunos.

O único aspeto que não foi referido pelos participantes no presente estudo que orienta a prática do autor refere-se à importância do papel do professor na motivação dos alunos face à aprendizagem. Neste aspeto, tem-se procurado desenvolver uma intervenção pedagógica que privilegia a motivação dos alunos para quererem sempre fazer o melhor que conseguem e evoluir, procurando, deste modo, ser hoje melhores do que foram ontem.

No que diz respeito aos constrangimentos, destaca-se, primeiramente, aquele que terá sido o mais preponderante: o estudo poderá ter sido demasiado ambicioso tendo em consideração a estrutura do relatório final da PES II. Esta estrutura originou várias limitações, nomeadamente ao nível da apresentação dos resultados e das conclusões tendo em conta a quantidade de informação recolhida com as entrevistas. Devido a estas limitações de páginas, não foi possível apresentar os resultados tão detalhadamente como idealizado.

No entanto, talvez este constrangimento pudesse ter sido evitado cingindo os guiões de entrevista elaborados às questões e objetivos centrais do estudo, o que teria permitido apresentar a menor quantidade de dados recolhida. A este respeito, tanto Quivy e Campenhoudt (1992) como Amado (2013) defendem a importância de ter em mente, ao longo de todas as fases do estudo, os objetivos do mesmo, de modo a que tudo o que é escrito tenha significado e relevância para a investigação. Não obstante, considera-se que todos os objetivos do estudo foram cumpridos, tendo sido encontrada a resposta para as questões formuladas.

O segundo grande constrangimento que importa destacar corresponde, efetivamente, à formulação das dimensões da profissão docente. Embora a proposta apresentada se tenha baseado nas perspetivas de diferentes autores, ficou a sensação de que as quatro dimensões criadas com base nos mesmos (ética, científica, emocional/afetiva e pessoal) não abrangem toda a informação recolhida. Por um lado, os testemunhos dos alunos e dos docentes entrevistados revelaram uma indissociabilidade entre as dimensões ética e pessoal, remetendo para a ideia de que

os valores do docente enquanto pessoa orientam a sua prática. Por esse motivo, talvez tivesse feito mais sentido incluir as questões relativas à dimensão pessoal na dimensão ética. Simultaneamente, os entrevistados também focaram, nas suas entrevistas, fatores da profissão docente externos ao professor. Como tal, talvez tivesse feito sentido definir uma dimensão equivalente à organizacional de Abdalla (2006), que incluísse os fatores externos ao exercício da docência.

Apesar desta consideração, ponderando sobre a complexidade inerente à profissão docente referida várias vezes ao longo do estudo, talvez não seja possível definir um conjunto de dimensões que delimitem na perfeição todos os aspetos da profissão docente, uma vez que se encontram, na sua grande maioria, intrinsecamente ligados. Importa, por isso, não esquecer que as dimensões apresentadas pelos autores estudados constituem propostas a ser consideradas, cada uma com as suas especificidades e fragilidades.

Concluindo, apesar dos constrangimentos encontrados, a presente investigação assumiu um papel essencial na formação do autor, permitindo uma reflexão e sistematização dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico. Foi também particularmente revelante pois possibilitou uma maior compreensão sobre os princípios e fundamentos que deverão orientar, de modo securizante, a prática pedagógica do autor.

Após todo o trabalho desenvolvido, que reflete um crescimento pessoal e profissional, o autor sente-se agora mais confiante para exercer a profissão à qual tem vindo a dedicar os últimos cinco anos da sua vida, pronto a abraçar todos os desafios inerentes à profissão docente e a assumir uma postura reflexiva, procurando uma evolução permanente das suas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdalla, M. F. B. (2006). *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Editora Cortez.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições Asa.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica - Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8. 75-86.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbot, M. J. & Camatarri, G. (2001). *Autonomia e Aprendizagem – A Inovação na Formação*. Paris: Rés Formalpress.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Coimbra: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borrvalho, S. & Oliveira, A. (2010). Sentimentos das crianças face aos professores. *Revista da Educação*, 17(2), 119-143.
- Brás, J. (1998). O grupo: unidade funcional da inclusão. *Revista Horizonte*, 84, 4-8.
- Cabral, T. B. (2008). *Aprendendo com alegria: prazer e autonomia na escola* (Monografia, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São Paulo). Consultada em <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/118447>

- Cardoso, M. I., Batista, P. M. & Graça, A. B. (1999). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 371-390.
- Carrilho, F. (2005). *Métodos e Técnicas de Estudo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Casanova, M. P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto-Lei 22/2014. *Revista AlmadaForma*, 9, 12-18.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Edições Almedina.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Londres: Department for Education and Skills.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em educação*, 2(2), 5-30
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4, 563-572.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. (2005). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Frantz, W. (2001). Educação e cooperação: práticas que se relacionam. *Sociologias*, 3(6), 242-264.

- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gorzoni, S. P. & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1396-1413.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2003). Avaliação de projetos - porquê? In: Leite, C. (Ed.), *Projectos curriculares da escola e de turma* (pp. 45-60). Porto: Editora Asa.
- Leite, T. & Madureira, I. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lima, L. C. (2000). *Organização escolar e democracia radical*. São Paulo: Editora Cortez.
- Lima, J. A. & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 27-53.
- Maroy, C. (2009). O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In: Tardif, M. & Lessard, C. (Ed.), *O ofício de professor* (pp. 67-92). Petrópolis: Editora Vozes.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marques, T. C. C. (2014). *A aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais: contributos do projeto curricular integrado* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia, Minho). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/30159>

Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República nº 37/12 - 1.ª Série*.
Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro (consolidado em 2012). *Diário da República nº 237/1986*
- 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e
(im)possibilidades. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em*
Educação, 19(73), 793-812.

Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na
formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41, 207-218.

Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.

Nóvoa, A. (1991). Os professores: em busca de uma autonomia perdida?. In
Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), *Ciências da Educação*
em Portugal - Situação actual e perspectivas (pp. 521-531). Porto: Sociedade
Portuguesa de Ciências da Educação.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión.
Revista de Educación, 305, 203-218.

Oliveira, M. & Freitas, H. (1998). Focus group, pesquisa qualitativa. *Revista de*
Administração da Universidade de São Paulo, 33(3), 83-91.

Orey da Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Pereira, A. M. F. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da*
autonomia das crianças (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de
Portalegre, Portalegre). Consultada em
<http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6133>

Pourtois, J. & Desmet, H. (1999). *A educação pós-moderna*. Lisboa: Edições Piaget.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ranghetti, D. S. (2013). Relação pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. *Revista Interdisciplinaridade*, 3, 27-37.
- Roldão, M. C. N. (2005). Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. *Estudos sobre educação*, 12(13).
- Roldão, M. C. N. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silveira, L. R. P. (2010). *A importância da afetividade na relação professor-aluno para a construção de uma aprendizagem significativa* (Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul). Consultado em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/71880>
- Skinner, B. F. (1988). *About behaviorism*. Nova Iorque: Random House.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian).
- Stroer, S. & Silva, P. (2005). *Escola-família – uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2009). *O ofício de professor*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Thurler, M. G. & Perrenoud, P. (2006). Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 357-375.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Porto: Edições Afrontamento.

- Valente, S. (2015). *Gestão da sala de aula: um estudo com professores do 1.º Ciclo* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/18326>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos em educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência escolar: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Edições Almedina.
- Veiga, F. (2013). *Psicologia da educação – teoria, investigação e aplicação, envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development*. New York: Scientific American Books.
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis. *Revista Científica Exedra*, 7, 139-148.

ANEXOS

Anexo A. Notas de campo do período de observação em 1.º

CEB

Matemática (21/03/2018)

8:45 – O professor apresenta os estagiários à turma. Alguns alunos começam a rir e o professor chama-os à atenção, dizendo que não é por estarem presentes estagiários e por ser a última semana do período que podem portar-se mal.

8:50 – O professor faz o sorteio para um concurso de Supertmatik, escrevendo o número de cada aluno num papel e circulando pela sala, pedindo que tirem um do saco.

8:58 – Após o sorteio, o professor escreve uma letra de A a K em papéis, sorteando para averiguar que vencedores se irão enfrentar na segunda fase do torneio. Enquanto escreve as letras nos papéis, os alunos conversam.

9:10 – O professor diz aos alunos para se organizarem pela sala em pares, consoante decidido no sorteio. Para isto, diz quais os alunos que devem mudar de lugar e para que lugares se devem dirigir.

10:25 – Antes de tocar para a saída, os alunos levantam-se e ficam atrás das suas secretárias e o chefe de turma dá indicação para saírem.

Português (21/03/2018)

11:02 – A professora entra na sala e deseja bom dia aos alunos, pedindo que digam o abecedário, algo que os alunos fazem em coro. A professora explica aos estagiários que o faz para os alunos memorizarem mais facilmente e se orientarem ao consultarem o dicionário.

11:09 – A professora pergunta aos alunos, um a um, quem terminou o reconto enviado como trabalho de casa.

11:22 – A professora inicia a leitura do conto *João Pateta*, de forma expressiva. A professora vai interrompendo a leitura para questionar os alunos sobre o significado de várias palavras (simplório, foice, feno e légua), ao que os alunos respondem. Nenhum

dos alunos acerca do significado de léguas. As palavras que os alunos revelam não conhecer são apontadas no quadro para, mais tarde, estes procurarem o seu significado no dicionário.

11:40 – O chefe de turma distribui os cadernos e os dicionários e a professora pede a diferentes alunos que procurem no dicionário uma palavra cada. Um aluno, à vez, dirige-se ao quadro para escrever o significado da palavra por que ficou responsável. Entretanto, a professora distribui a ficha de leitura pelos alunos.

12:13 – É iniciada a realização da ficha de leitura em grande grupo, colocando as questões aos alunos e escrevendo as respostas no quadro. Os alunos passam as respostas para a ficha de leitura.

Português (22/03/18)

8:33 – Alunos entram na sala e aguardam que o chefe de turma lhes dê autorização para se sentarem.

8:36 – O chefe de turma dá permissão para se sentarem e os alunos sentam-se, recitando de seguida o alfabeto.

8:40 – A professora circula pela sala, verificando que alunos fizeram o T.P.C. Após a verificação, aponta os números dos alunos que não o fizeram.

8:56 – A professora inicia um resumo do conto *João Pateta*, fazendo durante o mesmo várias perguntas para levar os alunos a resumirem eles mesmos o conto.

9:05 – A professora dá início à correção da ficha de leitura oralmente.

9:12 – O aluno T. tem dificuldade em perceber o significado da palavra “ingénuo”. A professora insiste, levando o aluno a pensar no porquê de o João ser ingénuo. O aluno não consegue responder e a professora continua a questionar os restantes sobre as suas respostas a uma pergunta da ficha de leitura.

9:24 – De seguida, a professora pergunta a cada aluno a resposta que deu na questão seguinte da ficha de leitura. Os alunos leem as suas respostas e o aluno P. dá um título incorreto, dizendo que a personagem principal da história tinha maldade. A professora

aproveita para fazer ponte com o conto *Pinóquio*, lido anteriormente, de forma a explicar a diferença entre o bem e o mal.

9:43 – Após todos os alunos lerem a sua resposta, a professora pergunta novamente aos alunos que anteriormente tiveram de reformular a mesma qual a nova resposta.

9:48 – A professora pede ao chefe de turma, J., para recolher a ficha de leitura dos colegas.

9:50 – A professora distribui os testes de avaliação, pedindo aos alunos que se dirijam à sua secretária para irem buscá-los um a um.

10:00 – Após distribuir os testes, a professora explica aos estagiários o porquê de alguns resultados. De seguida, dá início à correção da ficha de avaliação de Português, oralmente, em grande grupo.

10:30 – Toca para a saída, mas a professora pede a cada aluno que faça a sua autoavaliação dizendo que nota acha que merece.

TIC (22/03/18)

11:15 – O professor entra na sala e explica aos alunos que não terão aula de TIC nesse dia porque o professor responsável não pode estar presente.

11:18 – O professor começa a distribuir uma ficha por cada aluno. M4. Pergunta ao professor se vão fazer o desafio da tabuada, ao que o professor responde que sim. Ao terminar de distribuir o desafio, o professor começa a contabilizar o tempo e os alunos começam a preencher a ficha do desafio.

11:23 – S. é o primeiro a terminar o desafio, em 3 minutos e 10 segundos. Ao fim de 5 minutos, todos os alunos param de escrever.

11:29 – Um aluno pergunta ao professor se vai entregar os testes de Estudo do Meio e este responde que ainda não os corrigiu.

11:31 – O chefe de turma começa a distribuir a ficha de avaliação de Expressão Plástica e depois dá início à correção. F1. interrompe a correção, dizendo que tem uma dúvida. O professor circula pela sala, esclarecendo as dúvidas dos alunos.

11:48 – O professor pede ao chefe de turma que distribua os trabalhos de casa para férias de Matemática e de Estudo do Meio. Os alunos que os recebem guardam-nas nas suas capas.

11:52 – Após várias chamadas de atenção, V. É mandado para o canto da sala pelo professor. O professor repreende-o e, pouco depois, diz-lhe para voltar para o seu lugar.

12:05 – Uma professora entra na sala e faz uma apresentação com recurso ao PowerPoint sobre a empatia e compreender o outro. Ao longo da apresentação, são mostradas histórias com recurso a imagens, incentivando os alunos a participarem e responderem a questões que lhes são perguntadas.

Matemática (09/04/18)

8:37 – Os alunos entram na sala após a instrução do professor e vestem a bata enquanto conversam. O professor chama-os à atenção para o facto de estarem a conversar.

8:41 – O professor pede a P., o chefe de turma, que se dirija à frente dos colegas para dar autorização para se sentarem. P. diz que não consegue apertar a bata e o professor diz que é porque está a apartá-la mal.

8:43 – O professor pergunta como foram as férias dos alunos. F2. conta como foi o seu dia de aniversário e a sua viagem aos Açores.

8:48 – C. pergunta se a Montanha do Pico tem atividade vulcânica e o professor responde à sua dúvida.

8:50 – A aluna F2. Conta detalhadamente a sua viagem aos Açores.

8:55 – S. conta a sua viagem ao Porto e J. a sua viagem ao Porto.

8:57 – T. fala de um acidente que teve perto do olho e que o deixou com uma cicatriz.

8:59 – M4. Conta a sua viagem à Irlanda e R. a sua viagem à Serra da Estrela. O aluno diz que a serra tem 11 quilómetros de altura, mas o professor corrige-o, dizendo que não tem essa altura, ele é que provavelmente andou essa distância.

9:03 – M3. fala da sua viagem à Serra da Estrela.

9:04 – M2. Partilha detalhes da sua viagem a Cuba.

9:07 – P. diz que apanhou um escaldão na neve e o professor corrige-o, dizendo que ele apanhou uma queimadura de gelo. De seguida, C. fala da sua viagem à Bélgica.

9:12 – F2. Pergunta ao professor se teve saudades dos alunos. O professor responde, em jeito de brincadeira, que não.

9:17 – S. faz uma sugestão ao professor de um programa no National Geographic.

9:18 – Os alunos arrumam na sala os materiais que levaram para casa nas férias, após a indicação do professor. Os alunos conversam enquanto o fazem, mas rapidamente o professor chama-os à atenção. Os alunos colocam os manuais em cima de uma cartolina e são chamados à atenção.

9:23 – Os alunos começam a regressar aos lugares. T. é o último a regressar à sua mesa. Entretanto, o professor chama R. à atenção quando este lhe diz que não sabia qual eram os trabalhos para férias.

9:31 – Os alunos colocam os trabalhos de casa que levaram para as férias em cima das mesas e o professor dá início à correção dos mesmos em grande grupo, oralmente.

9:39 – O professor escreve no quadro as respostas corretas

10:01 – Os alunos começam a conversar, sussurrando. O ruído aumenta e o professor eleva o tom de voz, levando os alunos a fazerem silêncio.

Português (09/04/18)

11:05 – P., o chefe de turma, distribui os cadernos de Português pelos colegas. Entretanto, a professora diz aos alunos o que vão fazer ao longo da semana. Explica que vão fazer uma oficina de escrita sobre o que fizeram nas férias da Páscoa.

11:17 – A professora pergunta aos alunos o que deve haver sempre num texto, bem como as regras da sua construção (parágrafos, mínimo e máximo de palavras). A grande maioria dos alunos participa, respondendo às perguntas colocadas pela professora. F. é chamado à atenção devido ao seu comportamento.

Apoio ao Estudo (09/04/18)

14:22 – Os alunos sentam-se após receberem essa instrução. De seguida, M4. Levanta-se para apresentar o seu póster sobre um animal em vias de extinção. O aluno consegue fazer uma apresentação fluente, sem olhar para o póster.

14:35 – Os alunos começam a colocar questões. P. e B. colocam questões pouco pertinentes. F2. Coloca questões sobre o significado de algumas palavras. M4. Responde às perguntas na maioria dos casos. Quando não sabe a informação, é o professor a responder.

15:00 – S. e M5. apresentam o seu póster sobre o orangotango. S. não faz contacto visual com os colegas. Após a apresentação, os alunos respondem às questões dos colegas e, posteriormente, distribuem um marcador por cada aluno, pelo professor e pelos estagiários.

Português (10/04/18)

9:20 – A professora dá início à correção do trabalho de casa enviado nas férias da Páscoa.

9:35 – Os alunos demonstram alguma dificuldade em interpretar as questões.

Matemática (10/04/18)

11:04 – F2. mostra ao professor um chá que trouxe dos Açores.

11:05 – Os alunos escrevem no caderno o sumário.

11:11 – O professor dá início à correção da ficha enviada como T.P.C. nas férias. Os alunos participam na correção, revelando-se atentos.

11:43 – O professor repreende M. por estar a distrair-se com a sua mala.

12:12 – O professor escreve no quadro vários números por extenso e os alunos revelam bastante dificuldades na leitura e escrita de números.

Estudo do Meio (11/04/18)

14:18 – Os alunos entram na sala após instrução do professor.

14:20 – F2. vai para a frente do quadro e faz uma breve apresentação sobre um chá que trouxe dos Açores. Após a apresentação, uma amostra do chá circula pela sala e a aluna esclarece dúvidas dos colegas. A aluna mostra também duas rochas magmáticas.

14:32 – Os alunos R., F3., J. e T. apresentam o seu póster sobre o rinoceronte branco do norte. Após a apresentação, esclarecem as dúvidas dos colegas e, quando não sabem a resposta, o professor responde por eles.

Português (12/04/18)

8:39 – A professora diz aos alunos para entrarem. Os alunos entram na sala e vestem a bata. Quando já têm a bata vestida, a professora diz para dizerem o abecedário e todos o fazem em coro. Depois, escreve no quadro o sumário e faz um resumo do conto lido na aula anterior.

9:09 – Enquanto a professora vai buscar o seu livro à outra sala, os alunos procuram o significado de “sentença” no dicionário.

9:13 – Ao regressar, a professora circula pela sala verificando quais os alunos que não fizeram os trabalhos de casa, apontando de seguida no computador o nome dos quatro alunos que não os fizeram.

9:48 – A professora dá início à leitura do conto *Boa Sentença*, apontando no quadro as palavras do dia (palavras que os alunos não conhecem).

10:00 – A professora termina a leitura e dá 30 minutos aos alunos para irem procurar as palavras do dia ao dicionário e registarem no caderno.

Anexo B. Entrevistas aos professores cooperantes no estágio em 1.º CEB

Entrevista ao professor cooperante (Matemática e Estudo do Meio)

Estagiários – Quantos anos de carreira tem?

Professor cooperante – 13 anos.

Estagiários – Em que instituição estudou?

Professor cooperante – No ICE, Instituto de Ciências Educativas.

Estagiários – Já lecionou no 2.º Ciclo ou noutros ciclos de ensino?

Professor cooperante – Não.

Estagiários – Há quantos anos leciona nesta instituição?

Professor cooperante – Comecei este ano.

Estagiários – Já lecionou noutras escolas?

Professor cooperante – Sim, já

Estagiários – E sentiu diferenças?

Professor cooperante – Sim, significativas. Tenho lecionado em escolas TEIP, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Portanto, sempre agregadas a bairros sociais. A classe económica aqui será média-alta e, nas escolas onde lecionei anteriormente, classe económica baixa.

Estagiários – Quais considera ser as vantagens e desvantagens da pluridocência?

Professor cooperante – Relativamente às vantagens, vejo para os alunos e desvantagens só vejo para os professores. Vantagens para os alunos é mais cedo do que o 5.º ano começarem a ter dois professores. Mas a pluridocência não funciona se não houver empatia entre os dois docentes. Essa diversificação de docentes faz com

que eles ganhem outra autonomia e outra maturidade e faz com que, quando eles cheguem ao 5.º ano, encarem as coisas de outra maneira e não tenham um choque tão grande. Já fiz pluridocência noutras escolas e já recebi feedback de que a preparação ao nível da autonomia e da maturidade é, de facto, diferente, quando os alunos têm dois professores desde o 1.º Ciclo. Como docente, tem a desvantagem de haver uma área que se deixa de lecionar e perdemos aquele hábito. No dia em que volto a lecioná-lo, terei de fazer um rever dos conteúdos que serão abordados com os alunos. Mas também há a vantagem de fazer apenas uma planificação para duas turmas.

Estagiários – E quais considera serem as principais potencialidades deste contexto, relativamente à formação que oferece. Ou seja, em comparação às outras escolas nas quais já trabalhou, quais acha que são as vantagens da formação que é dada nesta instituição?

Professor cooperante – Sendo esta uma instituição militar, a questão da disciplina é fundamental e um dos fatores que mais contribui para o insucesso é a indisciplina dentro e fora da sala de aula. A irreverência das crianças não deixa de existir, mas há um rigor na disciplina, como a questão do formar, do entrar na sala com a indicação do chefe de turma, do fardamento... Tudo isso transmite um ambiente de sala de aula mais pacífico e os alunos sentem a responsabilidade de terem de cumprir isso a nível académico. Não há uma desresponsabilização, como existe em muitas escolas públicas. Aqui, o trabalho do professor é muito mais fácil, pois não tem de resolver questões de foro social. Noutras escolas, perdia muito tempo de aula a resolver esse tipo de questões. Aqui, bastará uma chamada de atenção. Os alunos sabem que estão aqui para trabalhar e há o sentido de responsabilidade deles e da família de estarem atentos, quererem e fazerem por.

Estagiários – Relativamente à sua metodologia de ensino, com que metodologia de ensino se identifica?

Professor cooperante – As partes das metodologias sempre me fizeram um pouco de confusão, mas tento sempre ter por base a concretização e a exploração e ir de encontro a alguns interesses dos alunos. Mas tentando sempre de forma prática e objetiva chegar aos assuntos e tentando que seja o mais concretizável possível. Neste contexto de ensino, isso é mais fácil porque podemos no início de um ano letivo colocar na lista de material e colocar lá um ábaco e barras de cozinheiro, enquanto que noutras escolas

chegamos a novembro ou dezembro e os alunos ainda não têm lápis nem borracha. E se formos muito expositivos, acabamos por ser demasiado abstratos. Temos de tentar que as atividades sejam lúdicas.

Estagiários – E de que forma põe em prática a diferenciação pedagógica?

Professor cooperante – Começo pela disposição da sala. Há alunos que têm de estar mais próximos de nós.

Estagiários – Sim, nós verificámos que há esse cuidado.

Professor cooperante – Sim, e há alunos que têm de estar mais próximos do quadro e temos de ter cuidado com as proximidades entre eles. Também gosto de alterar a planta de período em período. Alterámos este período a disposição das mesas porque eles habituam-se muito àquele sítio e depois começam-se a distrair porque já estão numa zona de conforto. Ao mudarem de lugar, têm novamente de habituar-se ao novo espaço, aos colegas do lado, à posição das janelas, à posição e distância do quadro, à distância do professor. Pronto, todas essas vertentes levam-nos a precisarem de se habituar ao espaço novamente.

Estagiários – A próxima pergunta é: quais os principais recursos que usa nas aulas. Por exemplo, ao nível de materiais manipuláveis, na Matemática...

Professor cooperante – Barras de cozinheiro, principalmente no 2.º período. Utilizámos bastante para as frações. O ábaco mais no 1.º período, para a decomposição de números e introdução da classe dos milhares. Também uso o tangram... Este ano ainda não usei, mas este ano como vamos para as áreas, vamos usar o tangram. São estes os que temos disponíveis e que utilizamos mais. Nas simetrias, usamos espelhos. Eventualmente, o geoplano... Mas aqueles três são os que utilizamos mais.

Estagiários – E relativamente às turmas, de que forma geral caracteriza a turma A?

Professor cooperante – De forma geral, considero que eles – e estão muito melhores – ainda são muito imaturos. Porque isto de eles estarem num meio socioeconómico mais favorável do que aquele que tenho apanhado noutros anos que lecionei, no que diz respeito à maturidade, eles estão um pouco abaixo daquilo a que eu estava habituado. Os outros alunos de meios socioeconómicos mais baixos conseguiam amadurecer mais

rápido e serem mais autônomos em sala de aula. A vida leva a isso, pois ficam mais entregues a eles. Estes têm alguns comportamentos e é preciso estar sempre em cima de tudo para ver se eles fazem, se não fazem... Têm de perguntar que cor de caneta usar, ou se usam lápis, ou quantas linhas de intervalo devem deixar entre parágrafos. São coisas que revelam alguma imaturidade ou falta de autonomia, mas isso também tem a ver com a vida em casa. Mas noto mesmo alguma falta de autonomia. De resto, são alunos motivados e empenhados. Nota-se claramente que eles querem e que procuram e estão sempre prontos para aceitar tarefas. Estão sempre a propor coisas e querem sempre coisas novas e querem fazer e explicar e contar histórias. São muito interventivos. É um ambiente saudável ao nível da participação e do empenho deles. Depois, em termos do que é a aquisição de competências, considero que é uma turma num nível bom elevado. Depois há uma aluna ao nível do suficiente e dois ou três alunos ao nível do suficiente, que ainda não conseguiram dar um salto. E há vários alunos que, por causa da imaturidade, não estão concentrados e falham na interpretação e no raciocínio e, por isso, não se conseguem sair tão bem como poderiam.

Estagiários – Relativamente à relação pedagógica, pensa que é importante estar próximo dos alunos para ensinar e aprender melhor?

Professor cooperante – Sim, no 1.º Ciclo isso tem de acontecer. Aquela distância que havia há muitos anos já não existe e não faz sentido haver, porque a sociedade mudou e às vezes nota-se que eles precisam de afeto. Mas hoje em dia as crianças, independentemente das famílias serem mais ou menos afetuosas, elas precisam desse afeto e de sentir que o professor ou professora, para além de ser aquele que transmite os conhecimentos e que ralha com eles também é o inimigo. E o respeito também se conquista por aí. A nossa proximidade com eles também faz com que o respeito deles exista. Agora, parte do adulto criar as fronteiras. Porque uma coisa é ser amigo afetivo e outra coisa é ser permissivo. E nós adultos temos de ter essa capacidade, implementando essas regras de forma a que eles percebam quando podem fazer certas brincadeiras e comentários que noutras situações podem ser muito mal vistos.

Estagiários – Agora relativamente à família, com que frequência há reuniões de pais?

Professor cooperante – Normalmente, há duas por período. Fizemos no princípio do ano letivo, a intermédia, depois no início do 2.º período. Não fizemos intermédia no 2.º

período porque a do 1.º período já foi no final de janeiro. Faremos uma agora, no princípio do 3.º período e não haverá intermédia, sendo que com aqueles alunos com situações de aprendizagem mais frágeis há maior contacto com os pais periodicamente.

Estagiários – E o professor tenta usar os pais como recurso? Ou seja, usa os pais para algum tipo de atividade que seja feito na escola ou mesmo em casa?

Professor cooperante – Sim, por vezes temos concursos que pedem a colaboração de casa. Para os trabalhos de casa, a vigilância e o apoio de casa são sempre solicitados. E outras coisas que possam surgir para pedir o apoio dos pais, vamos sempre falando. Os pais quando sentem que o aluno tem alguma dificuldade mais implícita nalgum exercício enviam-me um e-mail. E por vezes os alunos nem têm essa perceção. Também com os trabalhos de grupo em casa eles auxiliam-nos, ou pelo menos acompanham-nos, para que eles obtenham capacidades de pesquisa na Internet. Normalmente, aqui os pais são participativos.

Estagiários – Até que ponto é que os alunos são envolvidos na planificação das aulas. Ou seja, até que ponto é que o professor planeia as coisas com eles?

Professor cooperante – Não tenho esse hábito. Falo com eles dos conteúdos que vamos abordar nessa semana e faço por vezes alguma gestão e explico porque vamos trocar a ordem de algumas atividades ou consolidar conteúdos em vez de retomar logo uma atividade que foi deixada a meio. Às vezes, discuto com eles pontualmente esses aspetos. Agora, planificar com eles as aulas, não tenho esse hábito. Para mais no 3.º ano, que o tempo é muito curto para o programa que temos. Eu não tenho esse hábito, não sei se porque nas escolas por onde passei não havia esse hábito. Há quem o faça, mas há prós, há contras... A perfeição não existe. Eu nunca o fiz, mas não significa que de hoje para amanhã não o faça. Mas teria de procurar como se faz para ser bem feito. Não me ia pôr num projeto desses sem ler como as coisas se fazem.

Estagiários – Por fim, relativamente à avaliação, de que forma vai sendo realizada a avaliação contínua.

Professor cooperante – Tirando os momentos de avaliação sumativa, a avaliação contínua vai sendo feita pela minha observação das aulas, desde o comportamento à participação, da realização dos trabalhos de casa... No que diz respeito à intervenção

no dia a dia, considero-me uma pessoa com uma capacidade de observação elevada e inicialmente, nos primeiros anos, fazia registos de observação, mas cheguei à conclusão de que só serviam para me atrapalhar. A minha perceção no dia a dia chega para perceber aquilo de que cada aluno é capaz. Posso eventualmente fazer alguns registos ou algumas anotações, mas mais para me guiar no voltar a batalhar as dificuldades daquele aluno. A minha observação é uma ferramenta que chega para perceber o desempenho deles no dia a dia. Tanto que quando dou a nota final, tenho a nota sumativa mas esta acaba sempre por sofrer alguma influência quando as notas são próximas da passagem de um nível para o outro, o trabalho desse aluno no dia a dia poderá fazer ou não fazê-lo chegar ao nível superior ou ao nível inferior.

Estagiários – Para além destas formas de avaliação de que nos falou, há mais alguma forma de avaliação que tenha influência direta na nota final dos alunos?

Professor cooperante – A avaliação sumativa, os trabalhos de casa e o desempenho deles nas aulas, portanto a observação direta.

Estagiários – A última pergunta é se os alunos têm influência na sua própria avaliação.

Professor cooperante – Sim, eles fazem sempre autoavaliação. Todos os períodos eles fazem autoavaliação. Perguntamos-lhes relativamente ao comportamento e ao nível do desempenho na disciplina.

Entrevista à professora cooperante (Português)

Estagiários – Quantos anos de carreira tem?

Professor cooperante – 17 anos.

Estagiários - Em que instituição estudou?

Professora cooperante - Frequentei a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa durante um ano, depois por motivos pessoais (falecimento da minha mãe) resolvi mudar de curso e tirei 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Santarém. Depois, estudei Perturbações Globais do Desenvolvimento na Universidade Lusófona e frequentei o Mestrado em Supervisão em Educação na ESELx, sendo que falta terminar a tese.

Estagiários - Há quanto tempo dá aulas no 1.º ciclo?

Professora cooperante - Desde que terminei o curso – novembro de 2001

Estagiários - Já lecionou no 2.º ciclo ou noutros?

Professora cooperante - Dei aulas de Português a alunos de 5.º e 6.º anos, no âmbito do programa de Português como Língua Não Materna

Estagiários - Há quanto tempo dá aulas nesta instituição?

Professora cooperante - Este é o segundo ano.

Estagiários - Já lecionou noutras escolas? Se sim, sentiu diferenças? Quais?

Professora cooperante - Sim, trabalhei noutras escolas, umas em contextos socioeconómicos bastante favorecidos e noutras em desfavorecidos. Sentem-se sempre bastantes diferenças, principalmente ao nível de vivências anteriores à aprendizagem que em contextos mais desfavorecidos são quase inexistentes. Senti diferenças na adequação do meu discurso às aprendizagens, pois quase todos os alunos eram oriundos de Cabo Verde ou da Guiné, alguns romenos ciganos também, o que dificulta bastante, pois existem sempre barreiras linguísticas. Contudo, neste tipo

de contexto também há uma questão muito importante que é o contexto social onde as crianças vivem, pois quase todos viviam num bairro social bastante degradado, em que passavam grandes dificuldades. Tudo era fornecido pela escola, desde o pequeno-almoço aos materiais escolares. Aqui, temos a vantagem, pelo facto de os alunos não carecerem deste tipo de dificuldade, têm outras vivências sociais e culturais, o que é bastante vantajoso, pois é fácil transpor essas experiências para a sala de aula, logo para todo um leque de projetos que os alunos queiram realizar.

Estagiários - Quais considera serem as vantagens e desvantagens da pluridocência?

Professora cooperante - As maiores vantagens depreendem-se, através da partilha de informações, maior reflexão sobre o sucesso e aprendizagens dos alunos, do trabalho de articulação com o docente titular de turma. São dois docentes a pensar nos mesmos alunos, nos constrangimentos e no que está emergente. Existem, claramente em qualquer opção metodológica, algumas desvantagens. Neste contexto, as maiores desvantagens são os pais que tendem a comparar métodos dos docentes, que comparam os resultados das turmas e é claro, que existem algumas atividades que não consigo realizar, por exemplo com a turma A, da qual apenas sou a docente de Português. Fico sempre frustrada, em autorreflexão, do trabalho realizado, do que queria realizar com eles e que, por questões de tempo ou da avaliação e das metas curriculares não consigo. Outra desvantagem, tem a ver com o facto da interdisciplinaridade, principalmente na turma da qual sou titular, ficar um pouco aquém do expectável, uma vez que não leciono Matemática.

Estagiários - Quais considera serem as principais potencialidades deste contexto relativamente à formação que oferece?

Professora cooperante - Esta instituição tem vindo a reestruturar os seus recursos e a investir em novas correntes. Este ano, todos os docentes do 1.º Ciclo e do 2.º, realizaram uma formação bastante intensiva no Método Greath Math – Método Singapura que vai ser implementado a partir do próximo ano letivo. Integraram, por exemplo, na oferta complementar Tic no 1.º Ciclo, em que os alunos têm aulas de programação e robótica, o que se tem revelado um sucesso. Convém lembrar que esta instituição é um Colégio com 215 anos de existência e que o 1.º Ciclo só funciona há 5 anos, pelo que há, obviamente, ainda muito a fazer, mas julgo que estamos no bom caminho. Ao nível da

oferta aos alunos, o Colégio tem uma oferta bastante forte, uma vez que os alunos têm desde Esgrima a Equitação, passando pela Catequese inclusivamente.

Estagiários - Com que metodologia se identifica e quais aplica?

Professora cooperante - Não me identifico especificamente com uma metodologia, nem sou idealista nesse campo. Como é óbvio, há correntes que me inspiram mais do que outras, mas a experiência e a diversificação de contextos mudaram um pouco o meu paradigma. Utilizo muitas estratégias ou atividades do Método da Escola Moderna, contudo, não aplico na íntegra, pois trabalho em pluridocência. Portanto adapto consoante as necessidades da turma e a vontade dos alunos.

Estagiários - De que forma põe em prática a diferenciação pedagógica?

Professora cooperante - Depois de um levantamento das necessidades e das dificuldades dos alunos, falei individualmente com todos os PEE. Delineei estratégias com os pais, com os diferentes docentes e tento integrar os alunos em todas as atividades, até porque o Colégio, através do seu Projeto Educativo, não contempla grandes apoios para alunos com maiores dificuldades. Dou bastante importância ao reforço positivo, ao trabalho a pares e de tutoria entre alunos e se for necessário encurto tarefas ou dirijo outras para esses alunos.

Estagiários - Quais são os principais recursos que utiliza nas aulas?

Professora cooperante - Uso vários materiais: desde o manual e toda a panóplia que o compõe, livro de fichas, caderno de escrita do aluno, etc., utilizo alguns recursos digitais com muita frequência, vídeos, PowerPoint, Sway, audiolivros, ebooks, ficheiros áudio, etc. Contudo, gosto muito de utilizar livros de histórias dos autores que estamos a trabalhar, pois o contacto com o livro é sempre mais profícuo. E os alunos ficam muito atentos às ilustrações. Construo muitas vezes fichas de trabalho com textos diferentes dos habituais. Gosto de diversificar nas leituras, nos tipos de texto e de autores até.

Estagiários - Há algum momento em que os alunos usam o computador para fazerem alguma pesquisa/trabalho em sala de aula? Se sim, quando? Se não, porquê?

Professora cooperante - Sim, sempre que necessário, os alunos utilizam o computador. Essencialmente nos trabalhos de grupo, de projeto ou para utilizar o dicionário online. Nas aulas de TIC, utilizam tablets, contudo, ainda não os utilizamos em sala de aula para pesquisa, visto que a rede Wi-Fi só está a ser instalada agora no Colégio. Julgo que de futuro, o poderemos fazer.

Estagiários - De forma geral, como caracteriza a turma?

Professora cooperante - Quanto às aprendizagens também é uma turma heterogénea, sendo que há alunos que conseguem mais rapidamente chegar ao sucesso, sendo que há outros que manifestam mais dificuldades. São um grupo mais coeso, em que o sentido de turma é mais evidente, mas que se apresentam mais imaturos, interrompem constantemente com assuntos desnecessários e que não têm um ritmo de trabalho autónomo tão presente.

Estagiários - Quais identifica como potencialidades da turma?

Professora cooperante - São alunos motivados para as aprendizagens, que gostam de aprender e de trazer para a sala informação complementar aos conteúdos que vamos abordando e isso é muito enriquecedor.

Estagiários - Em relação às fragilidades, quais são as desta turma?

Professora cooperante - É uma turma em que mantê-los focados é mais difícil. Fazem comentários constantemente relativos a questões dos colegas, interrompem a aula e que ainda são muito pouco autónomos. O trabalho autónomo tem de ser muito bem estruturado e organizado e nem sempre há muito tempo para o realizar.

Estagiários - Pensa que é importante estar próxima dos alunos para ensinar/aprender melhor?

Professora cooperante - Claro que sim. Já devem ter percebido isso na minha prática. Se não conhecer individualmente os meus alunos, jamais chegaremos ao sucesso. Eu defendo que a proximidade, desde que com respeito é muito salutar. Nem conseguiria estar em sala de aula de outra forma e os alunos percebem isso. Há uma grande cumplicidade entre mim e os meus alunos e todos respeitamos e gostamos disso.

Estagiários - Com que frequência há reuniões de pais?

Professora cooperante - Existe a reunião de início de ano letivo, uma reunião intermédia de 1.º Período, a trimestral de 1.º Período, uma intermédia de 2.º Período e a trimestral de 2.º Período e uma reunião final de 3.º Período. Contudo, e sempre que necessário, a pedido dos PEE ou solicitada por mim ou pelo Prof. Ce Matemática, reunimos com os PEE individualmente. Devo confessar que isto ocorre com bastante frequência.

Estagiários - Já observámos que nas oficinas de escrita se escrevem textos sobre as férias (no regresso das férias) e recontos. Que mais?

Professora cooperante - Escrevemos textos de vários tipos e com vários temas. Depende do tema que estamos a trabalhar. Por exemplo, quando aprendemos a estrutura da carta, escrevemos cartas ao Pai Natal, fizemos um mural de cartas na sala com estação dos Correios, trocámos correspondência com a turma A, etc. Depende também dos temas ou dos objetivos previstos. Temos um pequeno baú em sala de aula com cartões de várias cores que correspondem às personagens, a um espaço e a um tempo e muitas vezes os alunos pegam no baú e escrevem e inventam narrativas consoante os cartões que retiram do baú.

Estagiários - Os alunos fazem revisão de texto? Se sim, de que forma?

Professora cooperante - Normalmente, depois de escreverem o texto, é-lhes pedido que voltem a ler. Depois apresentam-no à turma e aí, verificam logo que há erros, ou que não escreveram bem o que queriam, etc. Depois o texto, normalmente, é corrigido comigo e com o aluno individualmente, para vermos em conjunto o erro. Após, passamos a limpo, seja no caderno diário ou para expor.

Estagiários - Até que ponto os alunos são envolvidos na planificação das aulas?

Professora cooperante - É sempre partilhado com os alunos, no início da semana, o que é necessário concretizar, que conteúdos são necessários rever ou que iremos abordar, bem como o iremos fazer.

Estagiários - Com que frequência acontecem as Assembleias de Turma? O que pode justificar a sua dinamização?

Professora cooperante - Não realizo assembleias de turma com a turma A, uma vez que considero que deve ser articulado com o PTT. Contudo, sempre que necessário, converso com os alunos, levando-os a uma reflexão, pensando na melhor forma de melhorar as aprendizagens, comportamentos e atitudes.

Estagiários - De que forma vai sendo realizada a avaliação contínua?

Professora cooperante - Através da aprendizagem formal e informal dos alunos, da participação e empenho dos alunos. Existem obviamente as fichas de avaliação intermédias e trimestrais.

Estagiários - Para além das fichas de avaliação e da avaliação do comportamento, existem mais formas de avaliação que tenham influência direta na nota final dos alunos?

Professora cooperante - Sim, o atavio e aprumo dos alunos, a realização dos trabalhos de casa e o cumprimento das regras do Colégio. Existe um quadro de Honra também.

Estagiários - Os alunos têm influência na sua própria avaliação, para além da autoavaliação?

Professora cooperante - Claro que sim. São seres conscientes dos seus comportamentos e das suas capacidades e/ou dificuldades. São críticos relativamente ao seu desempenho e isso é muito bom, uma vez que sinto que não o realizo sozinha, mas em consonância com o aluno e com a turma.

Anexo C. Lista de potencialidades e fragilidades da turma acompanhada na prática em 1.º CEB

Contexto 3.º ano de escolaridade (1.º CEB) 23 alunos (14 rapazes e 9 raparigas)	
Potencialidades	<ul style="list-style-type: none">- Interesse por todas as áreas curriculares e bom desempenho nas mesmas;- Grupo bastante participativo e com muita vontade de se expressar.
Fragilidades	<ul style="list-style-type: none">- Fraca autonomia;- Fraca capacidade de cooperação.

Anexo D. Plano de ação da prática em 1.º CEB

Disciplina/Área disciplinar	Objetivos gerais	Estratégias	Avaliação	
			Modalidades	Instrumentos
Português ¹	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escutar para aprender e construir conhecimentos - Produzir um discurso oral com correção - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta de atividades que visem o diálogo com o outro; - Realização de apresentações orais que partam de interesses ou vivências dos alunos; - Introdução regras de participação oral; - Apresentação oral de produções dos alunos. 	- Observação direta.	- Grelhas de observação.
	<p>Leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta palavras e textos - Ler textos diversos (narrativos, informativos e descritivos; notícias e banda desenhada) - Apropriar-se de novos vocábulos - Monitorizar a compreensão - Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação - Planificar a escrita de textos - Redigir corretamente - Escrever textos narrativos - Escrever textos expositivos/informativo - Escrever textos diversos (notícia, banda desenhada) 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades que permitam os alunos trabalhar sobre os textos que produziram; - Realização de atividades de exploração; - Escrita de textos sobre interesses ou vivências dos alunos; - Apresentação oral de produções dos alunos; - Realizar atividades de exploração; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Análise de produções dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de observação - Produções dos alunos

¹ Para a elaboração do presente plano de ação foi utilizado o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015)*.

	- Rever textos escritos	- Partir de obras literárias infantis.		
	Educação literária - Ler e ouvir ler textos literários - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos - Ler para apreciar textos literários - Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos (dramatização de textos)	- Criar atividades a partir de obras literárias infantis; - Ler obras literárias infantis.	- Observação direta; - Análise de produções dos alunos.	- Grelhas de observação - Produções dos alunos
	Gramática - Conhecer propriedades das palavras - Compreender processos de formação de organização do léxico	- Realização de laboratórios gramaticais; - Incentivo à consulta autónoma da gramática.	- Observação direta; - Análise de produções dos alunos.	- Grelhas de observação - Produções dos alunos

Disciplina/Área disciplinar	Objetivos gerais	Estratégias	Avaliação	
			Modalidades	Instrumentos
Matemática ²	Números e operações - Conhecer a numeração romana - Descodificar o sistema de numeração decimal (arredondamento de números naturais) - Multiplicar números naturais (algoritmo da multiplicação) - Efetuar divisões inteiras (algoritmo da divisão)	- Realização de atividades de exploração; - Realização de atividades que promovam competências transversais (raciocínio matemático, comunicação matemática e resolução de problemas); - Implementação de rotinas com jogos matemáticos; - Realização da rotina “Problema da semana”; - Realização da rotina “Número do dia”.	- Observação direta; - Análise de produções dos alunos.	- Grelhas de observação
	Geometria e Medida - Reconhecer propriedades geométricas (eixos de simetria) - Medir comprimentos e áreas (múltiplos do metro, conversões, perímetro e área) - Medir massas (unidades de massa do sistema métrico, conversões e pesagens em unidades do sistema) - Medir capacidades (relacionar diferentes unidades e conversões)	- Utilização de materiais manipuláveis; - Realização de atividades de exploração.	- Observação direta; - Análise de produções dos alunos.	- Grelhas de observação

² Para a elaboração do presente plano de ação foi utilizado o *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* (2013).

Disciplina/Área disciplinar	Objetivos gerais	Estratégias	Avaliação	
			Modalidades	Instrumentos
Estudo do Meio ³	<p>Os astros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor - Verificar as posições do Sol ao longo do dia (nascente/sul/poente) - Conhecer os pontos cardeais - Distinguir estrelas de planetas <p>Realizar experiências com a luz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar fontes luminosas - Observar a intersecção da luz pelos objetos opacos — sombras <p>Os seus itinerários</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever itinerários não diários (passeios, visitas de estudo, férias...) - Localizar os pontos de partida e de chegada - Traçar os itinerários em plantas ou mapas <p>O comércio local</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contactar, observar e descrever diferentes locais de comércio <p>Meios de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigar sobre a evolução dos transportes - Investigar sobre a evolução das comunicações (pessoais e sociais) <p>Principais atividades produtivas nacionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades de exploração; - Incentivo a apresentações por parte dos alunos de objetos ou informação que tenham sobre o tema a ser trabalhado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Análise de produções dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de observação; - Produções dos alunos.

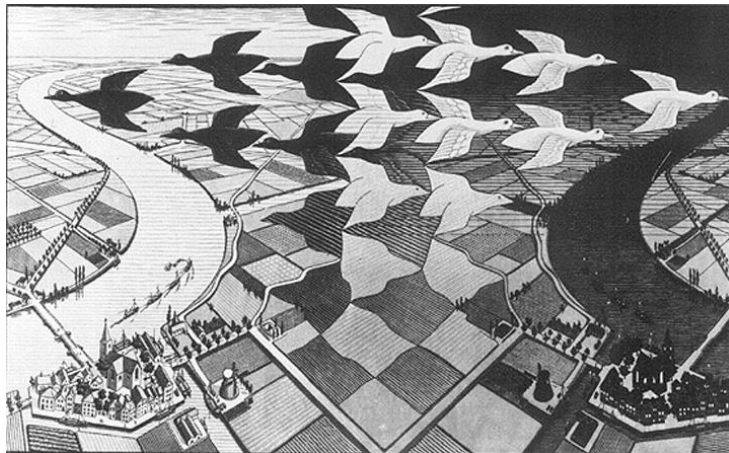
³ Para a elaboração do presente plano de ação foi utilizado o *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico — 1.º Ciclo* (2004).

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio e serviços como atividades económicas importantes em Portugal - Identificar os principais produtos agrícolas portugueses - Identificar os principais produtos da floresta portuguesa - Identificar os principais produtos ligados à pecuária - Identificar os principais produtos da indústria portuguesa <p>O turismo no meio local</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar alguns fatores de atração turística - Reconhecer algumas infraestruturas turísticas da região - Discutir vantagens e desvantagens do turismo para a região <p>As construções do meio local</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer funções dos edifícios - Reconhecer outras construções - Observar edifícios construídos e em diversas fases de construção - Identificar materiais utilizados na sua construção 			
--	--	--	--	--

Anexo E. Ficheiros autocorretivos dos conteúdos da primeira semana de intervenção em 1.º CEB

Ficheiro de Português n.º 1

TEXTO DESCRITIVO



Observa a pintura de Escher apresentada, com o título “Dia e Noite”, e escreve um texto descritivo referindo:

- os elementos presentes;
- os sentimentos que desperta;
- a mensagem que o pintor queria transmitir;
- um título alternativo para o quadro.

Ficheiro de Matemática n.º 2

ARREDONDAMENTOS

1. Lê o que os números têm para te dizer e acaba de preencher as suas falas, arredondando-os.

77

Olá, eu sou o número 77 e a dezena mais próxima de mim é _____.

343

Eu cá sou o 343 e como dezena mais próxima tenho _____ e como centena mais próxima _____.

1 269

E eu? Qual é a minha dezena mais próxima? _____
Então e a centena? _____
E já agora, qual será o milhar mais próximo? _____

2. Arredonda os números apresentados à ordem indicada.

Arredondamento à dezena mais próxima	
26	30
148	150
474	
549	
2025	
4322	

Arredondamento à centena mais próxima	
89	100
159	200
235	
1715	
3021	
6939	

Arredondamento ao milhar mais próximo	
1328	1000
2580	3000
2950	
8392	
10 634	
46 099	

3. Encontra um número, com cinco algarismos, que tenha:
- a) como dezena mais próxima o 60: _____
- b) como centena mais próxima o 700: _____
- c) como milhar mais próximo o 3000: _____

Ficheiro de Matemática n.º 2

ARREDONDAMENTOS

4. Lê o que os números têm para te dizer e acaba de preencher as suas falas, arredondando-os.

77

Olá, eu sou o número 77 e a dezena mais próxima de mim é 80.

343

Eu cá sou o 343 e como dezena mais próxima tenho 40 e como centena mais próxima 300.

1 269

E eu? Qual é a minha dezena mais próxima? 70
Então e a centena? 300
E já agora, qual será o milhar mais próximo? 1000

5. Arredonda os números apresentados à ordem indicada.

Arredondamento à dezena mais próxima	
26	30
148	150
474	470
549	550
2025	2030
4322	4320

Arredondamento à centena mais próxima	
89	100
159	200
235	200
1715	1700
3021	3000
6939	6900

Arredondamento ao milhar mais próximo	
1328	1000
2580	3000
2950	3000
8392	8000
10 634	11 000
46 099	46 000

6. Encontra um número, com cinco algarismos, que tenha:
- d) como dezena mais próxima o 60: 358
- e) como centena mais próxima o 700: 1720
- f) como milhar mais próximo o 3000: 22 898

Ficheiro de Estudo do Meio n.º 1

ASTROS

1. Se observares o céu numa noite sem nuvens, podes ver inúmeros pontos luminosos. O que são esses pontos luminosos?

2. Qual é a estrela que se encontra mais próxima da Terra?

3. Relaciona corretamente.

Estrelas ●

Planetas ●

Satélites ●

● Giram à volta dos planetas.

● Têm luz própria e iluminam outros astros.

● Não têm luz própria.



4. Selecciona com **X** a opção correta.

O satélite natural da Terra...

... é o Sol.

... é o sistema solar.

... é a Lua.

5. Classifica com V (verdadeiro) ou F (falso) as afirmações que se seguem.

O Sol tem luz própria e movimento.

O Sol tem luz própria, mas não tem movimento.

A Terra é um planeta, mas a Lua não é um planeta.

A Terra e a Lua são planetas.



Ficheiro de Estudo do Meio n.º 1

ASTROS

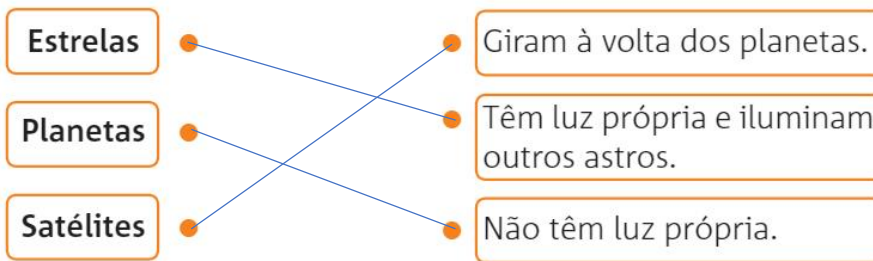
6. Se observares o céu numa noite sem nuvens, podes ver inúmeros pontos luminosos. O que são esses pontos luminosos?

Os pontos luminosos que vemos no céu são estrelas.

7. Qual é a estrela que se encontra mais próxima da Terra?

A estrela que se encontra mais próxima da Terra é o Sol.

8. Relaciona corretamente.



9. Selecciona com **X** a opção correta.

O satélite natural da Terra...

... é o Sol.

... é o sistema solar.

... é a Lua.

10. Classifica com V (verdadeiro) ou F (falso) as afirmações que se seguem.

O Sol tem luz própria e movimento.

F

O Sol tem luz própria, mas não tem movimento.

V

A Terra é um planeta, mas a Lua não é um planeta.

V

A Terra e a Lua são planetas.

F



Anexo F. Plano Individual de Trabalho para 1.º CEB

Plano Individual de Trabalho nº

Nome: _____

Semana de: ___/___/___ a ___/___/___

O que posso fazer		Plano de Tarefas			Total	Esta semana penso fazer ___ trabalhos
Português	Escrita Livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A minha tarefa da semana é _____
	Ficha de Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Ficha de ortografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Como avalio o meu trabalho?
	Ficha de gramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Ficha de leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Ficha de ditado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Matemática	Fichas de números e operações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que posso melhorar na próxima semana?
	Ficha de geometria e medida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Ficha de OTD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Ficha de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
E.M.	Ficha de estudo do meio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Trabalho a pares Com quem? O quê?
Outros	Acabar trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Melhorar trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Apoio com a professora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avaliação do plano	
Preenchi bem o plano	<input type="checkbox"/>
Não deixei trabalhos incompletos	<input type="checkbox"/>
Organizei bem o caderno	<input type="checkbox"/>
Cumpri o plano	<input type="checkbox"/>
Trabalhei nas minhas dificuldades	<input type="checkbox"/>
Não incomodei os colegas	<input type="checkbox"/>
Cumpri a tarefa	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

Comentário do colega

Comentário da professora

Anexo G. Recurso da atividade sobre os meios de transporte



GUIÃO – Texto expositivo sobre os meios de transporte

Como sabes, existem três tipos de meios de transporte: os terrestres, os aquáticos e os aéreos. Vais ler três pequenos textos para recolheres informação sobre os meios de transporte aéreos.



Durante a leitura, deves sublinhar a informação que considerares mais importante e rodear as palavras que desconheces para, depois, consultares o seu significado no dicionário.

1. Leitura

Texto 1

No século XX, surgiram os primeiros aviões. Assim, os meios de transporte aéreos evoluíram e hoje existem vários:

- O balão pode ser movido a gás ou ar quente. Foi criado décadas antes dos aviões e exigiu muitos estudos e pesquisas para começar a funcionar, porque na altura sabia-se pouco sobre os gases usados para fazer o balão voar. Foi o primeiro meio de transporte aéreo oficial. Hoje em dia, é utilizado apenas para atividades de lazer.

- O avião é um veículo utilizado para diversos fins. É movido a motor e sustenta-se no ar através de asas. Entre eles, estão os aviões de transporte de passageiros e os cargueiros, utilizados para o transporte de toneladas de cargas. Foi inventado no século XX pelos irmãos Wright.

- A nave espacial é um veículo criado para voar no espaço e é utilizada com vários fins: observar a Terra, explorar outros planetas, melhorar as comunicações, entre outras. A primeira nave espacial foi criada pela Rússia e levou Yuri Gagarin ao espaço, em 1961. Em 1969, a nave Apolo 11 e a sua tripulação conseguiram um dos maiores feitos da Humanidade ao aterrarem na Lua.

Texto 2

Ao ver as aves a voar, o homem sempre teve o sonho de conseguir fazer o mesmo. Quando verificou que o ar quente fazia elevar balões, o homem construiu os primeiros balões de ar quente, capazes de transportar pessoas.

Mais tarde, usando gases mais leves que o ar, construiu dirigíveis que transportavam dezenas de pessoas. Os dirigíveis deixaram de ser usados como meios de transporte porque os gases que os moviam eram perigosos e, quando estava vento, era difícil controlá-los.

Texto 3

Os meios de transporte aéreos são os mais rápidos de todos. Também são os mais caros, mas a cada dia que passa são cada vez mais usados pelas pessoas para viagens. O avião é o principal meio de transporte aéreo, mas também temos os helicópteros, os balões, as naves espaciais, entre outros.

Ao início, o avião era utilizado na guerra. Após algum tempo, começou a ser utilizado no transporte de produtos e no de pessoas. Hoje em dia, este meio de transporte tem sido muito utilizado para viagens, pois além de ser bem mais rápido, também é confortável.

2. Interpretação

Agora que és um especialista em meios de transporte aéreos, responde às seguintes questões com base na informação que encontraste e sublinhaste nos textos.

1. Qual foi o primeiro meio de transporte aéreo?

2. E quando surgiu o primeiro meio de transporte aéreo?

3. Que outros meios de transporte aéreos foram surgindo?

4. Que meios de transporte aéreos são mais comuns hoje em dia?

5. Identifica outros factos/curiosidades sobre os meios de transportes aéreos que aches interessantes.

3. Escrita

Agora, vais escrever um texto expositivo em conjunto com os teus colegas que estudaram os outros tipos de meios de transporte (terrestre e aquático). Nesse texto, devem incluir a informação que encontraram nos textos que leram.

Indicações:

- O vosso texto expositivo deve ter cinco parágrafos:

1. Parágrafo introdutório em que é apresentado o tema;
2. Parágrafo sobre os meios de transporte terrestres;
3. Parágrafo sobre os meios de transporte aquáticos;
4. Parágrafo sobre os meios de transporte aéreos;
5. Parágrafo de conclusão em que devem dizer qual acham que é o melhor tipo de meio de transporte e porquê.

- Nos parágrafos 2, 3 e 4, devem identificar **para cada tipo de meio de transporte:**

- a) Qual o primeiro meio de transporte e quando surgiu;
- b) Dois outros meios de transporte que surgiram ao longo do tempo;
- c) Meios de transporte comuns hoje em dia;
- d) Pelo menos uma curiosidade sobre esse tipo de meio de transporte.

Anexo H. Recurso da atividade sobre a numeração romana



Sabias que...

Tal como as letras, os números também não existem desde sempre. Ao longo da História, diferentes nações utilizaram diferentes símbolos para representarem os algarismos. Os algarismos que usamos na atualidade são chamados “árabes”.

A numeração romana foi criada pelos romanos para representar os números. Como os Romanos ocuparam a região de Portugal, deixaram marcas da sua presença. Por isso, podemos ainda encontrar monumentos com números escritos em **numeração romana**.

Apesar de ser antiga, a numeração romana é ainda utilizada atualmente na contagem de séculos, nos mostradores de alguns relógios, em datas de edifícios antigos, fontes, túmulos, entre outros.

1. Completa a tabela, escrevendo o valor de cada símbolo.

<u>Numeração romana</u>	I	V	X	L	C	D	M
<u>Numeração árabe</u>							

2. Com base na primeira regra e nos exemplos apresentados na tabela anterior, transforma os números árabes que se seguem em números romanos.

3 - _____

207 - _____

16 - _____

1005 - _____

21 - _____

1151 - _____

138 - _____

3333 - _____

3. Agora, transforma os números romanos que se seguem em números árabes.

VIII – _____

DCLXVI – _____

XXXIII – _____

DI – _____

LXVII – _____

MXVII – _____

CCLVII – _____

MMMDCV – _____

4. Observa o exemplo e completa o quadro

	Numeração árabe	Numeração romana
18 + 20 =	38	XXVIII
70 + 12 =		
153 + 16 =		
436 + 321 =		
534 - 320 =		
2533 - 1116 =		
677 + 1022 =		

5. Escreve a tua data de nascimento (dia, mês e ano) utilizando os símbolos da numeração romana.

6. A irmã do Rui nasceu em 1915 e casou-se em 1937. Escreve em numeração romana a idade em que se casou (apresenta os cálculos que fizeres).

-
-
7. Como já leste, a numeração romana pode ser encontrada hoje em dia em monumentos, marcando o ano em que foram construídos. Observa as seguintes imagens e indica em que ano foram construídos os monumentos.



Imagem 1. Porta de Alcalá, em Madrid.

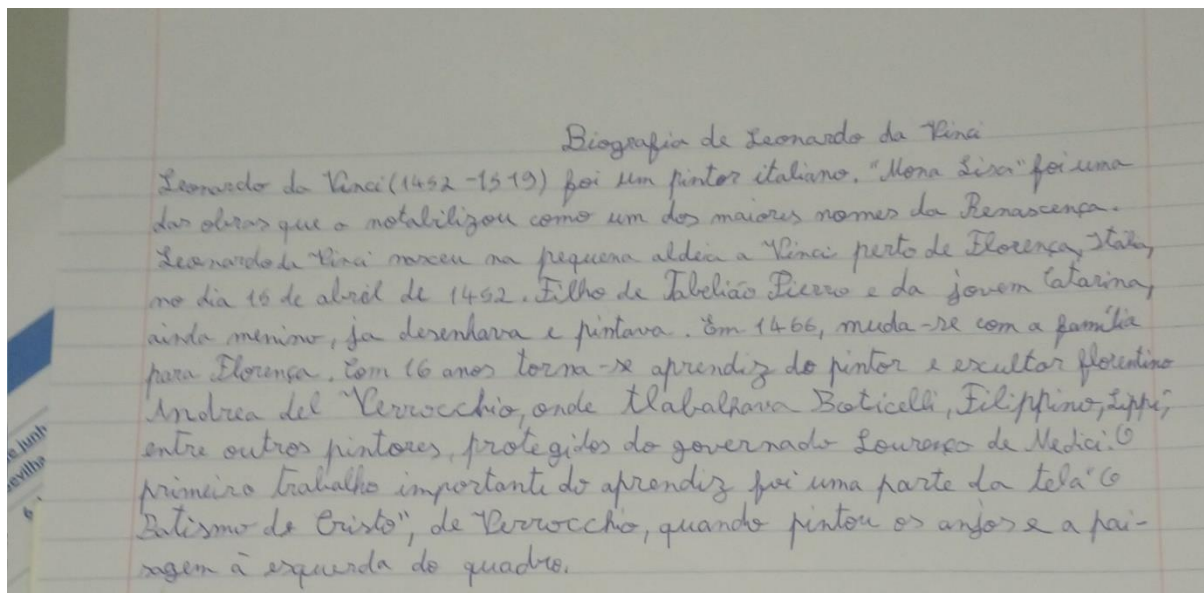


Imagem 2. Estátua de Giuseppe Garibaldi, em Roma.

8. Também há vários relógios que ainda utilizam a numeração romana. Observa a imagem que se segue e indica a hora marcada pelos ponteiros do relógio.



Anexo I. Textos descritivos sobre uma pintura à escolha produzidos pelos alunos



Mona Lisa

A pintura de "Mona Lisa" não se sabe ao certo quem retrata, se é uma senhora que Leonardo Da Vinci quis pintar ou se é um autorretrato dele, só que em mulher. O pintor iniciou esta pintura em 1503 e demorou cerca de 3 anos a concluir esta obra, também conhecida por La Gioconda, que significa «sorridente». A obra original encontra-se no Museu do Louvre, em Paris.

Outro título para a Mona Lisa podia ser a mulher ou autorretrato serena(o) e alegre

Em qualquer posição que nós estejamos ela está sempre a olhar para nós, é por isso que dizem que foram utilizados conhecimentos matemáticos.

Os sentimentos que nos desperta são: alegria e serenidade, porque na pintura Mona Lisa está muito calma e parece ser uma pessoa alegre.

Eu acho que a mensagem que Leonardo Da Vinci quis passar é que ser sereno e alegre faz bem.

E agora, se repararem nesta foto de Mona Lisa ela vai estar sempre a olhar para nós.



La Gioconda

"Girasóis de Van Gogh"

O quadro que eu escolhi foi o girassol e o pintor que o fez foi o Van Gogh. esse quadro ^{está} ~~está~~ em Paris com girassóis.

Esse quadro ~~depois~~ me alegrou porque os girassóis são muito bonitos e como cor de sol e têm cor e vida para mim.

A mensagem que eu acho que o autor queria passar era que ele gostava muito de fazer aquele quadro porque adora fazer girassóis. E ele esperava que todos as pessoas gostassem do quadro porque temo mesmo vida, alegria e luz. Os girassóis se reproduzem ~~estes~~ muito rápido.

O outro título que eu escolheria era girassóis com vida no mundo porque acho que são muito verdadeiros.



Anexo J. Avaliação das aprendizagens dos alunos no estágio em 1.º CEB

Em primeiro lugar, no que diz respeito à área de Português, procurou-se avaliar os seguintes aspetos: (i) oralidade, (ii) leitura, (iii) escrita e (iv) gramática. Neste sentido, para o parâmetro de (i – oralidade), procurou-se avaliar a compreensão do oral dos alunos (através da realização de um exercício de escuta), o seu tom de voz, articulação e ritmo (através de um breve discurso oral que os alunos deveriam realizar). Relativamente a (ii – leitura), avaliou-se a velocidade, precisão e prosódia dos alunos (com a leitura inicial do texto da ficha de diagnóstico), a compreensão de texto (através de perguntas de interpretação do texto do recurso) e o registo e organização de informação (avaliado através de um exercício de resumo de informação de um texto secundário). Relativamente a (iii – escrita), procurou-se avaliar a ortografia, pontuação, número de parágrafos e vocabulário utilizado pelos alunos no último grupo da ficha de diagnóstico. Por fim, no que diz respeito a (iv – gramática), os conhecimentos dos alunos foram testados relativamente à fonologia (identificação de monossílabos, dissílabos, trissílabos, polissílabos e palavras agudas, graves e esdrúxulas e classes de palavras - identificação da classe a que pertence determinada palavra – nome próprio, nome comum, quantificador numeral e qualitativo e advérbio de negação e de afirmação), à morfologia e lexicologia (conjugações verbais, flexão de verbos regulares e irregulares no presente do indicativo, radicais de palavras e afixos e famílias de palavras) e, por fim, à sintaxe (identificação de tipos de frase, frases afirmativas e negativas e expansão e redução de frases).

No que diz respeito à área da Matemática, os alunos foram avaliados, através do teste de diagnóstico, não relativamente a conteúdos, mas sim a competências matemáticas, nomeadamente: (i) o seu conhecimento de procedimentos matemáticos (como algoritmos e regras de cálculo), (ii) o seu raciocínio matemático (como elaborarem pequenas demonstrações), (iii) a sua comunicação matemática (oral e escrita) (como, por exemplo, a discussão de estratégias que conduzem à resolução de determinado exercício e ao respetivo registo), (iv) a sua capacidade de resolução de problemas (como, por exemplo, utilizarem estratégias informais de resolução de problemas ou métodos mais sistemáticos e formalizados) e (v) pela capacidade de

compreenderem que a Matemática funciona como um todo articulado e coerente, isto é, que os conteúdos se relacionam entre si.

Relativamente ao Estudo do Meio, os alunos foram avaliados ao nível das competências histórico-geográficas e de recolha e análise de informação fundamentais aos alunos. Assim, foram avaliados os seguintes parâmetros: (i) a capacidade de os alunos utilizarem diferentes fontes de informação com diversas linguagens, (ii) selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa, (iii) localizar no espaço e no tempo acontecimentos, (iv) conhecer lugares e regiões e (v) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

Por fim, relativamente às competências sociais, como referido anteriormente, recorreu-se à observação, registando, em todas as grelhas de avaliação de sessões lecionadas, o respeito pelas regras de sala de aula (sendo a cooperação e a autonomia dos discentes avaliadas nos objetivos delineados no PI).

Explicitadas as áreas e respetivos parâmetros nos quais os alunos foram avaliados, importa agora analisar os resultados da avaliação da turma acompanhada. Os resultados são apresentados na forma de uma percentagem determinada através do número de alunos que, na turma, alcançava os parâmetros a ser avaliados (tendo em conta o número total de discentes). Os resultados apresentados são, assim, a comparação entre os resultados da ficha de diagnóstico inicial e a final.

Relativamente à área de Português, é possível constatar no gráfico abaixo (cf. Figura 1) que na turma houve uma evolução positiva na maioria dos parâmetros (sete em 12), em particular nos que envolvem as competências de leitura e oralidade. Destes parâmetros, o que registou uma evolução positiva maior foi o de tom de voz na leitura ou apresentação oral de produções (cujas percentagem de alunos com avaliação positiva passou de cerca de 87% para 96%). Esta evolução poderá justificar-se pelas constantes chamadas de atenção para os alunos elevarem o tom de voz quando falavam, pois frequentemente eram inaudíveis. No que diz respeito aos parâmetros de gramática, embora tenha havido uma evolução positiva de maneira geral ao nível da fonologia, houve uma evolução negativa no parâmetro de sintaxe (de 91% para 74%). Esta evolução poderá ser resultado do reduzido número de atividades que focassem a sintaxe ao longo do período de intervenção que, conseqüentemente, se deveu aos

conteúdos programáticos que constavam na planificação anual para o período em questão. Não obstante, considera-se que a sintaxe poderia ter sido integrada em diversas atividades de leitura e escrita realizadas, de forma a evitar esta evolução negativa. Por este motivo, destaca-se este parâmetro como uma fragilidade do PI.

Por outro lado, a maior evolução positiva registou-se no parâmetro de registo e organização de informação (que subiu de 74% para 96%), que poderá ser fruto de todo o trabalho de exploração realizado ao longo do período de intervenção, que frequentemente envolvia a análise de informação de diferentes fontes e levava os alunos a organizarem a mesma.

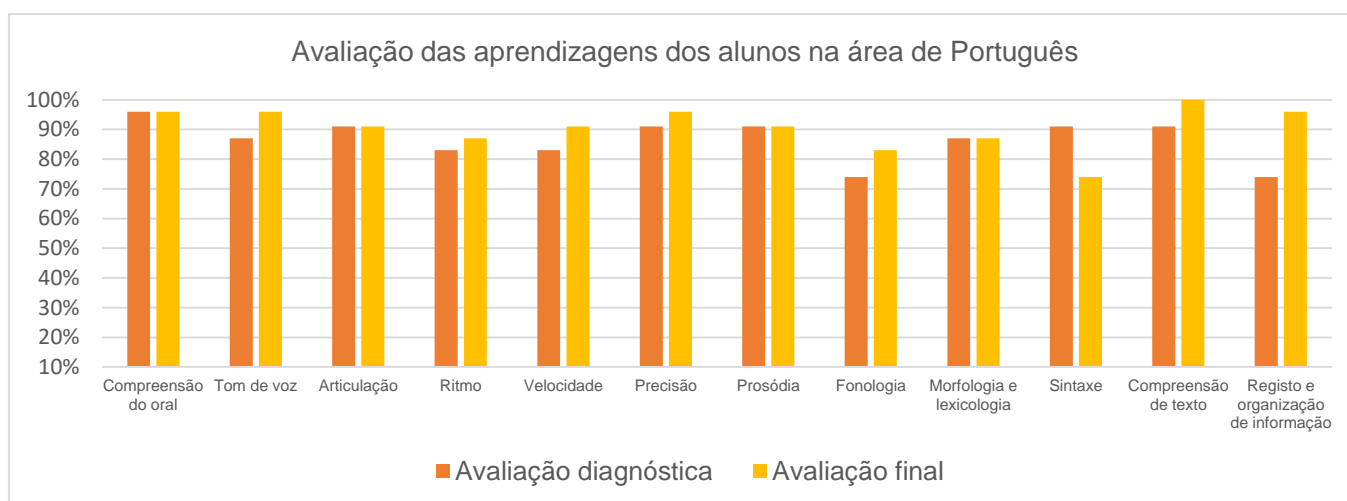


Figura 1. Avaliação das aprendizagens dos alunos na área de Português. Gráfico elaborado pelo autor.

No que diz respeito à área de Matemática, é possível observar, no seguinte gráfico (cf. Figura 2), que houve uma evolução positiva em todos os parâmetros, à exceção dos procedimentos matemáticos (que se manteve igual, com 83%). Houve ainda um reduzido aumento no raciocínio matemático, passando de 78% para 83%. Justifica-se estes valores com a continuidade que deu às rotinas já implementadas pelo professor cooperante (nomeadamente o desafio das tabuadas, o número do dia e o desafio de cálculo mental), que levavam os alunos a realizar operações procurando diferentes procedimentos e estratégias mentais. Destaca-se ainda, e em particular, o parâmetro de comunicação matemática, que teve o maior aumento ao nível da Matemática (de 70% para 87%). Considera-se que esta evolução positiva foi fruto do

trabalho cooperativo desenvolvido nesta área, que levou os alunos a transmitirem o seu raciocínio aos colegas em diversas ocasiões.

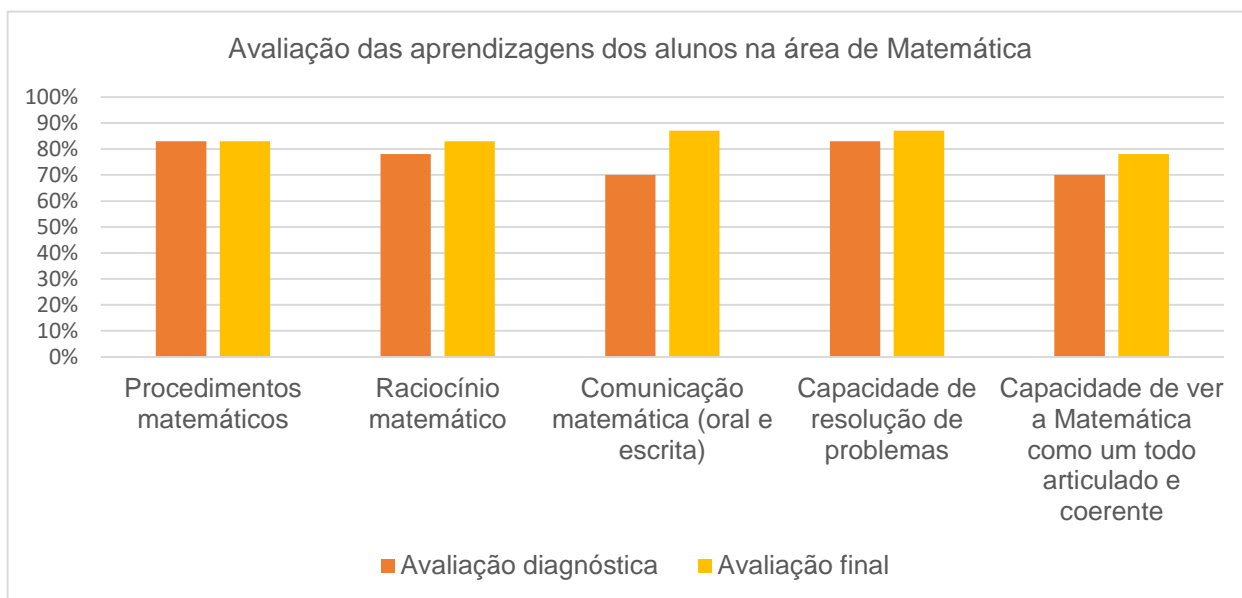


Figura 2. Avaliação das aprendizagens dos alunos na área da Matemática. Gráfico elaborado pelo autor.

No que concerne a área de Estudo do Meio, é possível verificar, no gráfico abaixo (cf. Figura 3) uma evolução em todos os parâmetros à exceção de “conhecer lugares e regiões”, que passou de 91% para 83% (talvez por terem sido trabalhados poucos conteúdos geográficos). Contrariamente, a evolução positiva nos restantes parâmetros deverá ter-se devido à frequente realização de atividades (individuais e em grupo) de exploração de diferentes fontes que levavam os alunos a encontrar as suas próprias estratégias de análise de informação.

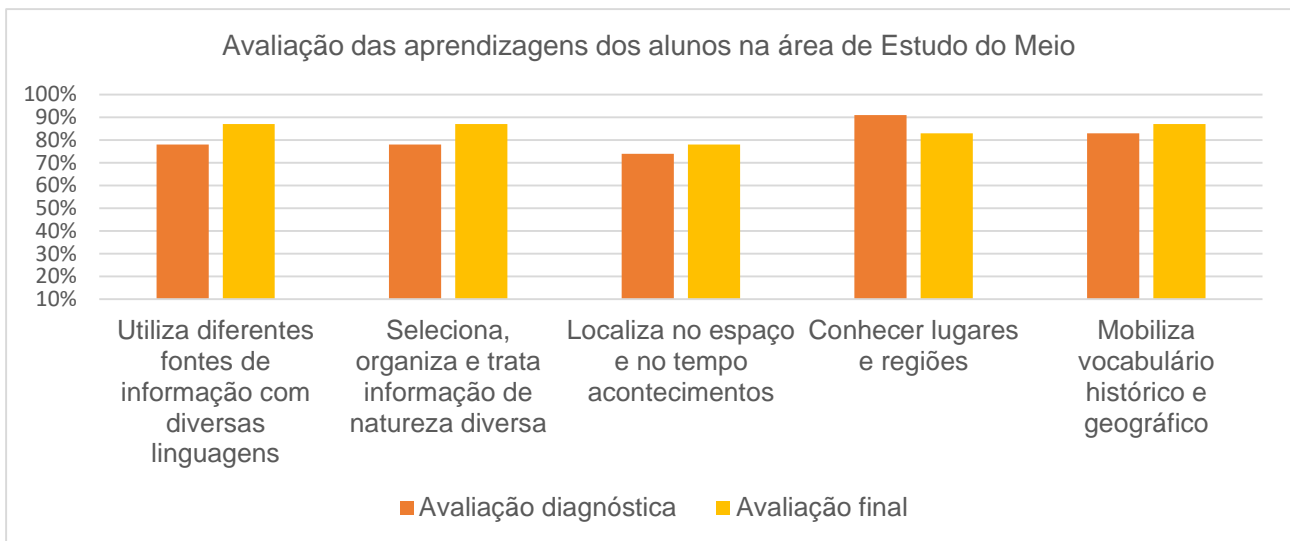


Figura 3. Avaliação das aprendizagens dos alunos na área de Estudo do Meio. Gráfico elaborado pelo autor.

Por fim, relativamente às aprendizagens dos alunos ao nível das competências sociais, é possível verificar, através da observação do gráfico abaixo (cf. Figura 4), que houve uma evolução positiva em dois dos três parâmetros avaliados, sendo a mais significativa referente ao parâmetro “quando participa, coloca o dedo no ar” (de 65% para 83%), muito devido à insistência do autor para que os alunos colocassem o dedo no ar para intervir durante as aulas, de forma a respeitarem os colegas e a diminuir o ruído.

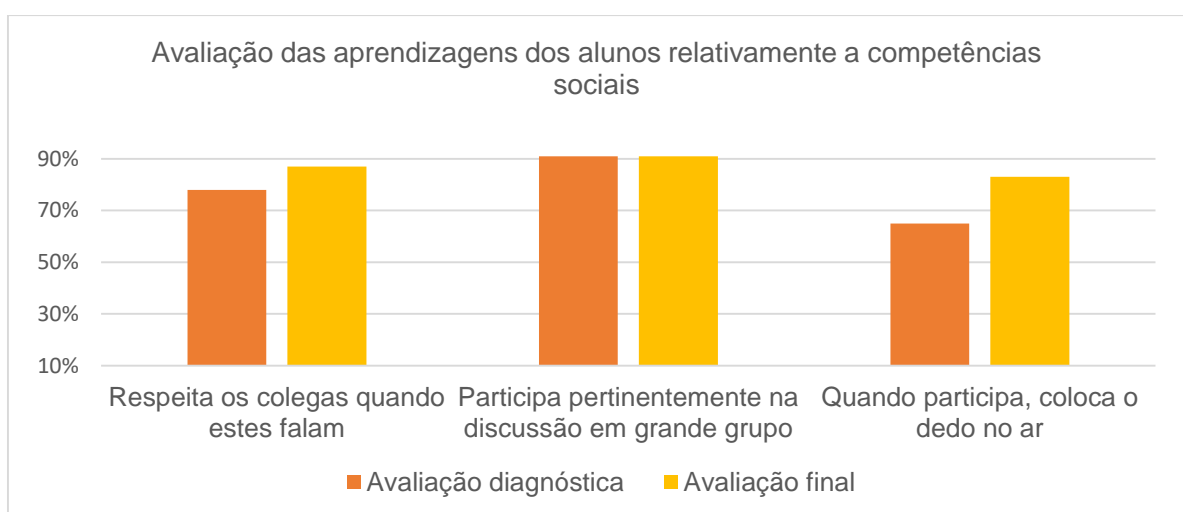


Figura 4. Avaliação das aprendizagens dos alunos relativamente a competências sociais. Gráfico elaborado pelo autor.

Anexo K. Avaliação do Plano de Intervenção em 1.º CEB

No âmbito do PI proposto, os instrumentos de avaliação utilizados foram as grelhas de observação e as produções dos alunos no decorrer das atividades. Relativamente às grelhas de observação, estas tiveram como base as planificações das atividades planeadas, cada uma com objetivos específicos e estratégias delineados a ter em conta na respetiva grelha. A avaliação do PI teve como base os objetivos gerais previamente definidos, tendo sido criado, para cada um, um conjunto de indicadores de avaliação que permitiu aferir o cumprimento de cada objetivo.

Segundo o gráfico (cf. Figura 1), construído com base nas grelhas de observação elaboradas, é possível constatar o cumprimento de todos os indicadores do objetivo geral “Cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula”, uma vez que houve uma evolução positiva em todos os parâmetros. Destes, destaca-se o parâmetro “ouve o colega sem perturbar” (que teve uma evolução de 74% para 87%). Considera-se que terá sido o parâmetro com a maior evolução positiva por ter havido insistência por parte do autor no respeito pelos colegas durante as atividades de sala de aula (tanto em atividades individuais como em grupo), uma vez que eram frequentes situações em que os alunos interrompiam os colegas para falarem.

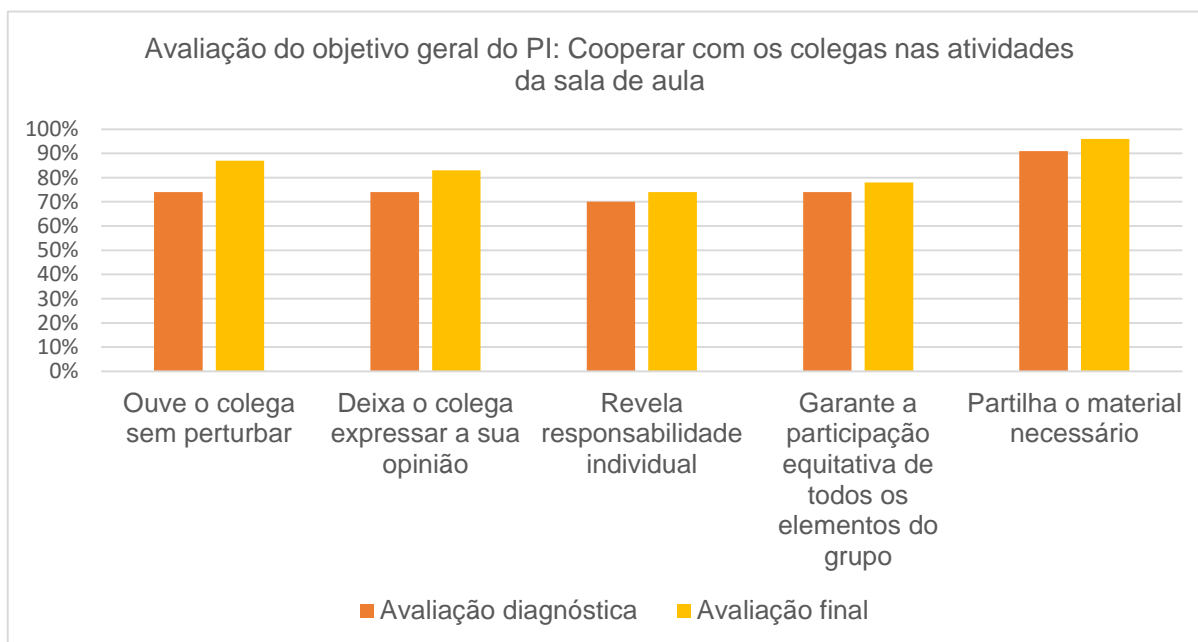


Figura 1. Avaliação do objetivo geral do PI “Cooperar com os colegas em sala de aula. Gráfico elaborado pelo autor.

Relativamente ao segundo objetivo geral do PI, “Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem”, como referido anteriormente, não foi possível avaliar o seu cumprimento devido à impossibilidade de implementar a rotina de Tempo de Estudo Autónomo, que tinha um grande peso neste objetivo e no plano de forma geral.

Anexo L. Descrição dos constrangimentos ao nível da aplicação do TEA

Destaca-se a impossibilidade de implementar a rotina de Tempo de Estudo Autónomo como o maior constrangimento encontrado. No plano de intervenção proposto no início do período de intervenção, a fraca autonomia foi apontada como uma das principais fragilidades do grupo-turma, o que levou à formulação de um dos dois objetivos do PI: “Ser autónomo nas atividades da sala de aula”. Foi proposta, então, a implementação do TEA como estratégia para desenvolver a autonomia, planeando incidir bastante na mesma precisamente por permitir trabalhar essa competência. Como tal, foi escolhido o período da tarde de 4.^a feira para a realização desta rotina, foram criados ficheiros autocorretivos das diferentes áreas curriculares e recursos para jogos matemáticos que os alunos poderiam realizar nesse tempo e foi introduzido o Plano Individual de Trabalho, no qual deveriam registar as atividades que realizaram no Tempo de Estudo Autónomo.

No entanto, por motivos alheios à vontade do autor, foi impossível realizar esta rotina semanal mais de duas vezes (a primeira das quais destinada à apresentação do PIT, dos jogos matemáticos e dos ficheiros), apesar do entusiasmo revelado pela turma, que referia a mesma com frequência e questionava o autor sobre quando voltaria a ser realizada.

Em suma, considera-se que a impossibilidade de introduzir a rotina de Tempo de Estudo Autónomo acabou por ser determinante na qualidade final do PI delineado, no qual o trabalho da autonomia assumia um grande peso. Embora não seja possível formular uma solução para esta impossibilidade, uma vez que não partiu da vontade do autor, este considera que poderia ter formulado um terceiro objetivo quando delineou o PI, de forma a que o mesmo não ficasse tão fragilizado perante a impossibilidade de não cumprir um dos objetivos (que, neste caso, constituía 50% do PI).

Anexo M. Notas de campo do período de observação em 2.º CEB

NOTAS DE CAMPO – 5.º A

Português (11/01/2018)

11:55 – A professora escreve o sumário no quadro e os alunos sussurram entre si, começando a passar o sumário assim que esta termina.

12:03 – A pedido da professora, F3. dá início à leitura de um texto do manual, lendo fluentemente. De seguida, a professora pede que N. continue a leitura, mas este não sabe em que parte começar, revelando ter estado desatento. Os alunos sussurram durante a leitura dos colegas, mas não a interrompem. R3. Lê pouco fluentemente e H. continua a leitura, lendo um pouco mais fluentemente que o colega anterior.

12:13 – A professora pergunta aos alunos características da narrativa lida, mas é interrompida por F2., que grita porque riscou o caderno sem querer.

12:17 – Os alunos são chamados ao quadro e respondem um a cada questão da ficha sobre o texto lido. Entretanto, os alunos que estão nos seus lugares sussurram uns com os outros, mas não interrompem os colegas.

12:22 – A professora circula pela sala enquanto os alunos estão no quadro, para confirmar se estão a passar o que está no quadro.

12:26 – Os alunos revelam ser participativos, respondendo sempre rapidamente quando a professora lhes coloca questões.

12:30 – Para apressar o ritmo da aula, a professora começa a escrever no quadro ela mesma, pedindo aos alunos as respostas.

12:37 – A pedido da professora, os alunos leem, um de cada vez, excertos de um texto.

12:44 – F2. levanta-se para ir ler algo ao quadro, sem pedir autorização.

12:49 – Os alunos demonstram desagrado por terem de responder a questões sobre recursos expressivos.

12:53 – F1. e F2. Deixam cair tampas das suas canetas e gatinham debaixo da mesa debaixo da mesa para as apanharem.

13:02 – Enquanto a professora fala com o trio de estagiários, os alunos dispersam um pouco e conversam uns com os outros, mas não aumentam substancialmente o volume.

13:09 – A professora diz que vão recordar o que são antónimos e, pedindo exemplos, todos os alunos demonstram ter facilidade em identificá-los.

15:21 – F1. e F3. São chamados à atenção pelo seu comportamento e por não realizarem as tarefas pedidas.

15:27 – A professora diz aos alunos qual é o T.P.C. e alguns alunos celebram por terem T.P.C., mas F2. pergunta se são atrasados mentais.

HGP (12/01/2018)

8:57 – O professor tenta apresentar os estagiários, mas os alunos estão agitados e o professor informa que é por isso que vão trocar de lugares. Os alunos revelam-se descontentes e, após as trocas, os alunos que não trocaram de lugares manifestam o seu descontentamento.

9:03 – D., um aluno que na sessão de Português do dia anterior se tinha revelado agitado, é bastante participativo quando o professor pergunta o que foi falado nas sessões anteriores, revelando mais interesse por HGP do que por Português.

9:05 – O professor diz a F1. Para ir para a rua pensar um pouco, pois está bastante agitada e não permite continuar a aula.

9:07 – F2. faz sinais aos colegas do outro lado da porta, distraíndo-os, enquanto o professor vira as costas.

9:10 – Os alunos revelam-se bastante participativos, embora algumas participações (nomeadamente por parte de R2.) não sejam pertinentes. F2. continua a passar pela porta, distraíndo os colegas.

9:16 – Um aluno pergunta como eram feitas as tintas na pré-história e uma colega diz que era com pedras, mas o professor explica que era com o sangue dos animais. O professor mostra um vídeo sobre as comunidades recolectoras e os alunos fazem silêncio para ouvirem o vídeo.

9:24 – O professor diz a F1. Para voltar a entrar e esta senta-se, mas não abre o caderno. Os alunos passam do quadro os instrumentos utilizados pelas comunidades recolectoras.

9:29 – S3. levanta-se para ir deitar algo ao lixo e o professor chama-a à atenção por não ter pedido autorização.

9:30 – O professor pergunta aos alunos de qual elemento numa imagem projetada ainda não tinham falado. R1. responde corretamente, dizendo tratar-se do fogo.

9:32 – Após o professor colocar uma pergunta, uma aluna levanta-se para ir falar com este, sem autorização e é chamada à atenção. O professor pergunta se precisa de escrever as regras de sala de aula no quadro, ao que os alunos respondem que não.

9:36 – O professor pede aos alunos para abrirem o manual na página 43, para responderem às questões sobre a matéria. Ao tocar para o intervalo, o professor diz aos alunos que têm de ficar na sala até responderem às questões do manual. Passados dois minutos, os alunos começam a reclamar e o professor diz que os exercícios ficam para T.P.C..

Português (12/01(2018))

11:52 – A professora mantém o silêncio, à espera que os alunos se acalmem e, passado um pouco, diz aos alunos 1 a 13 para se dirigirem à biblioteca para participarem numa atividade de leitura.

11:57 – Os alunos fazem a correção do T.P.C., mas apenas R3. participa e a professora pergunta aos restantes alunos se ele foi o único que fez o T.P.C..

12:10 – A professora recorre ao computador para mostrar o que são verbos regulares e irregulares, fazendo no final uma sistematização com conclusões sobre o que foi realizado e pedindo aos alunos para passarem para o caderno o que foi escrito.

12:18 – A professora pede aos alunos para realizarem as tarefas da página 44 do caderno de atividades, corrigindo de seguida em grande grupo. Para a correção, a professora projeta no quadro a ficha e acrescenta as respostas à medida que os alunos vão respondendo.

12:31 – N. pergunta à professora em que tempo verbal está um determinado verbo.

12:39 – A professora inicia a correção de um exercício de conjugação de um verbo no imperativo. Ao tocar, a professora diz que o que não fizeram fica para T.P.C. e diz aos alunos para irem para a biblioteca enquanto chegam os colegas que tinham saído na primeira metade da aula.

12:46 – A professora diz que os estagiários vão avaliar qual dos dois grupos da turma é mais bem-comportado, assustando os alunos. A. faz sinal a F2., dizendo-lhe para não fazer barulho.

12:52 – F2. levanta-se e vai ao quadro, sem pedir autorização, para ver o que está escrito, dizendo não ter trazido os óculos por não gostar de os usar e que, por isso, não consegue ver bem.

HGP (15/01/2018)

8:55 – D. pergunta qual era o T.P.C., enquanto o professor faz a chamada e pergunta aos alunos quem o fez.

8:58 – O professor pergunta a E. como se chama a comunidade representada numa figura, mas esta não consegue responder. R. e A. também não.

9:02 – S4. entra na sala a olhar para o chão, evitando contacto visual com o professor.

9:04 – Os alunos vão nomeando, a pedido do professor, diferenças entre as duas figuras de comunidades diferentes.

9:07 – F2. entra na sala, atrasada, e os alunos começam a fazer comentários que remetem para o seu comportamento inadequado na sala de aula. A aluna senta-se no seu lugar e tira o material da mochila lentamente, não abrindo o caderno mas mantendo-se em silêncio.

9:20 – O professor mostra a imagem de um filme de animação na sua apresentação Powerpoint e os alunos ficam visivelmente agitados, dispersando.

9:25 – O professor pergunta como se chamam as comunidades que dominavam a agricultura e a atividade pastorícia. Os alunos começam a dizer nomes à toa e são chamados à atenção pelo professor.

9:33 – O professor pede aos alunos para passarem duas frases do quadro. E. diz que não vai passar porque não trouxe o caderno, mas o professor diz-lhe para pedir uma folha a um colega.

10:05 – Após o intervalo, o professor pergunta como se chamam as comunidades que tinham conhecido na metade anterior da aula e pede aos alunos para passarem um esquema do quadro para o caderno. Todos os alunos aparentam obedecer ao professor, escrevendo no caderno sem ritmos muito discrepantes.

10:16 – O professor pede aos alunos para passarem outro esquema para o caderno e os alunos demonstram-se descontentes em ter de escrever. Os alunos começam a dispersar à medida que acabam de passar.

10:27 – O professor pede a I. para ler um excerto do manual, mas esta demonstra alguma dificuldade em ler fluentemente.

10:30 – Vários alunos começam a falar alto e o professor interrompe a leitura de I. para chamá-los à atenção e repreender o seu comportamento.

10:50 – Ao tocar, os alunos começam a arrumar enquanto é feito um resumo da aula, sendo por isso chamados à atenção pelo professor.

Português (16/01/2018)

10:05 – Os alunos chegam à sala e conversam. A professora pergunta de quem é um manual que encontrou e dá-o ao aluno. De seguida, a professora diz aos alunos do número 14 ao 26 para se dirigirem à biblioteca para uma atividade de leitura.

10:09 – F2. pergunta à professora porque é que a professora de matemática faltou e a professora responde que os professores não têm de dar satisfações sobre a sua vida.

10:16 – A professora procede à correção do T.P.C. em grande grupo com a turma e F1. Pergunta se haverá apoio de matemática, ao que a professora responde que não sabe.

10:20 – A professora mostra o trailer do filme *Charlie e a fábrica de chocolates* e os alunos visualizam-no em silêncio, embora ao início se queixem de não conseguirem ver bem.

10:24 – Os alunos começam a leitura, um a um, de um excerto da obra presente no manual. D. lê primeiro, seguido de F2., que de mostra dificuldade em projetar a voz, e de F1.. Todos os alunos demonstram alguma falta de fluência.

10:30 – Após a leitura, a professora pergunta quem era as outras crianças que foram à fábrica. O telemóvel de S2. toca, interrompendo a aula, e a professora diz-lhe para por o telemóvel no silêncio.

10:34 – A professora pede aos alunos que sublinhem no texto adjetivos que descrevem as personagens. Após a correção em grande grupo, a professora pergunta quais os graus desses adjetivos, mas nenhum aluno consegue responder. A professora pede, por isso, que abram o bloco gramatical na página 25.

10:44 – Após a correção, a professora pede que passem o quadro dos adjetivos da página 25 da gramática.

10:45 – F2. diz que vai ficar sem espaço no caderno e, por isso, não pode passar o quadro. A professora diz que a culpa é sua por fazer desenhos no caderno.

10:49 – Ao tocar para a saída, E. entra na sala, afirmando que o carro do seu pai teve um problema e por isso chegou atrasada.

Português (18/01/2018)

12:03 – Os alunos conversam enquanto a professora escreve o sumário no quadro. Após terminar, senta-se e os alunos continuam a conversar. Passado alguns minutos, a professora diz aos alunos que está à espera que façam silêncio. Ao fazerem silêncio, a professora dá início à correção do T.P.C..

12:09 – D. e R2. participam na correção do T.P.C.. Após a correção do T.P.C., a professora diz aos alunos para abrirem o manual na página 76. De seguida, mostra o trailer do filme Charlie e a fábrica de chocolate (que, na sessão anterior, apenas tinha mostrado a uma metade da turma, uma vez que a presente nesta aula se encontrava a realizar uma atividade de leitura na biblioteca da escola).

12:18 – A professora pede aos alunos para lerem o excerto do manual. S. lê fluentemente. R2. não sabe em que parte continuar quando chega a sua vez.

12:41 – A professora dá indicações aos alunos para realizarem exercícios do manual dois a dois, com os colegas de mesa. R3. recusa-se a trabalhar com E., a colega de mesa. R1. e D. também se recusam a trabalhar juntos

12:55 – D. brinca com o seu cartão em vez de responder às questões.

13:00 – A professora dá início à correção dos exercícios do manual.

13:04 – Uma das filas de mesas continua agitada e em constante conversa, sendo chamados à atenção pela professora, que diz que irá enviar recados na caderneta se não melhorarem o comportamento.

13:20 – A professora dita a resposta a uma pergunta, avisando que não irá repetir a quem não ouvir. N. vira-se para trás e a professora chama-o à atenção.

HGP (15/01/2018)

8:57 - Ao entrar na sala, o professor diz aos alunos para passarem do quadro interativo os sumários das três sessões anteriores. Embora haja algum ruído, todos os alunos fazem o que lhes foi instruído.

9:02 – O professor pergunta aos alunos o que já estudaram no âmbito de HGP. O professor pergunta qual foi a última comunidade estudada. A. não sabe responder e o professor eleva o tom de voz, perguntando quem sabe responder.

9:05 – O professor explica aos alunos a tarefa que irão realizar. Terão 10 minutos para preencher um esquema de comparação entre as comunidades agropastoris e as comunidades recolectoras, identificando as principais diferenças entre as duas.

9:10 – O professor ajuda Z., o aluno estrangeiro e D. recusa-se a trabalhar com R1.. O professor escreve no quadro alguns tópicos que os alunos podem abordar. Durante a realização da atividade, os estagiários circulam pela sala, verificando os ritmos de trabalho e as principais dificuldades de cada aluno. Neste seguimento, foi possível observar que a maioria dos alunos apresentava dificuldades em terminar a tarefa por não recorrer aos documentos histórico-geográficos presentes no manual (onde podiam encontrar bastante informação útil) e lendo apenas o “texto principal” do manual. Também foi possível constatar que vários alunos se recusavam a trabalhar com o colega com quem partilhavam a mesa.

9:31 – Após 20 minutos de trabalho cooperativo, os alunos dão início à correção em grande grupo com o professor.

9:40 – Ao tocar, os alunos levantam-se sem que o professor termine a correção.

NOTAS DE CAMPO – 5.º B

Português (10/01/2018)

9:02 – Uma auxiliar entra na sala para falar com a professora e os alunos dispersam de imediato.

9:04 – A auxiliar entra novamente na sala e pede à professora o nome dos alunos que estão a faltar.

9:10 – Os alunos apresentam-se a nós, um a um.

9:13 – Os alunos J2 e C1 conversam durante a explicação da professora, enquanto T. atira ideias ao ar sem que a professora lhe dê a palavra.

9:16 – D. deita a cabeça na mesa e recusa-se a pôr-se direita, apesar do pedido da professora.

9:22 – V. participa de forma pertinente, colocando o dedo no ar para falar.

9:24 – A professora dita uma definição para os verbos, mas T. não escreve o que é ditado.

9:28 – J2 e C1 continuam a falar e T. desrespeita a professora quando esta vira as costas.

9:32 – A professora dita novamente e C1 começa a cantar a meio do ditado. Vários outros alunos juntam-se a ele e começam a cantar com ele.

9:38 – Os alunos tiram os lanches a pedido da professora e aqueles que levaram um recado na aula anterior tiram a caderneta e mostram à professora, saindo depois para o intervalo.

10:05 – R. entra na sala, após ter-se recusado a ir à primeira metade da aula, e destabiliza os restantes alunos. A professora chama uma auxiliar e envia R. para fora da sala.

10:11 – R. fala com os restantes alunos enquanto a professora escreve num papel que tarefas este terá de fazer enquanto estiver fora da sala.

10:13 – A professora retoma a aula e os alunos parecem mais agitados após a presença de R1.

10:15 – Enquanto a professora dá exemplos de verbos de cada conjugação, a maioria dos alunos contribui com outros exemplos. Contudo, F1. e D. falam e D. ri durante a explicação, sendo chamada à atenção pela professora.

10:22 – A professora pede para escreverem seis verbos de cada conjugação, mas poucos alunos realizam esta tarefa.

10:25 – É pedido a três alunos que digam os verbos que encontraram, sendo os selecionados J., N. e M.. Alguns alunos manifestam o seu desagrado por não terem sido escolhidos.

10:30 – A professora pergunta o que são pronomes pessoais e F2. diz que são “os nomes das pessoas”. M. responde corretamente.

10:32 – F1. e C1. falam com os colegas de mesa, destabilizando-os.

10:34 – M. bate com o estojo no colega do lado enquanto a professora ajuda J1.. De seguida, ajuda J2. e C1. Goza com ele.

10:41 – C1. diz à professora que tem de sair para comprar a senha de almoço, mas esta não lhe dá autorização por causa do seu comportamento.

10:44 – A professora interrompe a aula para chamar os alunos à atenção para o seu comportamento.

10:50 – A aula termina e os alunos passam o T.P.C. e o sumário (que a professora opta por escrever no final da aula) para o caderno.

HGP (10/01/2018)

12:44 – A professora envia F1. Para o gabinete do aluno e este reclama. A professora diz que se ele lhe responder, faz-lhe um processo disciplinar. O aluno continua a desafiar-la e sai para o gabinete.

12:51 – T. insiste que a professora se enganou no número da aula.

12:54 – A professora pede aos alunos que se comportem e retoma a explicação. T. revela mais entusiasmo por HGP do que por Português, sendo bastante mais participativo do que na aula anterior (à semelhança de vários outros colegas).

13:16 – T. demonstra-se revoltado por não ter sido escolhido para ler um excerto do manual em voz alta. Quando J2. começa a ler, T. fala mais alto para perturbar a leitura do colega.

HGP (11/01/2018)

10:09 – R. acusa alguns colegas de não terem educação. A professora dá início à aula e os alunos rapidamente dispersam quando a professora começa a colocar questões.

10:14 – Os alunos falam uns com os outros enquanto a professora prepara o vídeo para mostrar à turma. A professora não consegue mostrar o vídeo com som e os alunos começam a falar alto, manifestando o seu desagrado com a falta de som. Enquanto a professora narra o vídeo, a grande maioria dos alunos revela-se desatenta, falando com os colegas. T., R. e F2. falam alto durante a visualização do vídeo.

10:25 – Enquanto a professora explica os territórios da Península Ibérica ocupados por povos bárbaros, os alunos começam a falar mais alto, querendo participar. J2. Atira um lápis contra T..

10:32 – Os alunos falam mais baixo durante a explicação da professora. T. interrompe, dizendo que os muçulmanos são terroristas.

10:40 – T. insiste, perguntando se os islâmicos são terroristas. A professora diz que poderá aprofundar esse assunto mais tarde e começa a fazer um ditado sobre os muçulmanos, embora vários alunos se revelem desatentos.

10:49 – Mais uma vez, os alunos dispersam durante a explicação da professora. R. pergunta à professora se é muçulmana.

10:56 – A professora dá a sua opinião sobre o islamismo e os alunos ouvem mais atentamente, embora R. e T. continuem a dispersar. R. sossega e deita a cabeça na mesa.

11:06 – A professora pede aos alunos para abrirem o manual na página 69 e T. pergunta se um profeta é o que está no manual. A pedido da professora, T. lê e R. desrespeita o colega, começando a bater com o lápis na mesa. A professora começa a ler no lugar de T. e R. interrompe-a. A professora diz a R. para sair. Enquanto a professora marca as páginas que R. deve ler no gabinete do aluno, este brinca com alguns colegas, nomeadamente C1. e C2..

11:15 – A professora continua a ler e é interrompida por F2. E T.. T. desafia F2. e este levanta-se e levanta-lhe o punho, mas não lhe bate.

11:28 – M. lê página do manual a pedido da professora e T. fala com F2. e J2. com C2.. A professora pergunta que alunos seguiram a leitura e apenas J1. E M2. levantam o braço.

11:31 – Atira uma borracha a F1. e este ameaça-o.

11:33 – A professora dita os objetivos dos muçulmanos e os alunos dispersam ao ponto de a professora ter de interromper o ditado e gritar. De seguida, dita o sumário.

11:41 – R. entra na sala de rompante, batendo com a porta e batendo com o caderno na mesa com força. Os alunos arrumam o material e saem.

Português (15/01/2018)

11:00 – A professora bate com o livro na mesa e pede silêncio aos alunos, pedindo-lhes de seguida que abram o manual na página 73.

11:07 – A professora começa a ler o texto do manual e a turma faz silêncio. Passados poucos minutos, R. começa a bater na mesa, distraindo os colegas. T. e F2. falam durante a leitura.

11:13 – R. pede para ler, demonstrando interesse pela leitura.

11:24 – A professora pede aos alunos para lerem, um de cada vez, um excerto do texto. C2. demonstra não estar atenta, não sabendo por duas vezes em que parte do texto vai a leitura quando a professora lhe pede que continue.

Português (17/01/2018)

8:55 – Auxiliar entra na sala para fazer a contagem dos alunos que estão a faltar.

9:00 – A professora começa a explicar o que é o grau diminutivo.

9:11 – T. chama a professora para mostrar que passou tudo do quadro para o caderno. A professora diz que ele não precisava de chamá-la para lhe mostrar.

9:18 – A professora dirige-se ao computador, enquanto os alunos passam do quadro exemplos de palavras no grau diminutivo e aumentativo. F1., F2., C1. e C2. não passam, conversando uns com os outros.

9:22 – A professora dita e F1. e F2. conversam, destabilizando a turma.

9:26 – A professora pede a caderneta a F1., retomando de seguida a aula.

9:30 – A professora explica a diferença entre o grau dos nomes e o grau dos adjetivos. T. demonstra-se participativo e calmo em comparação à aula anterior.

9:34 – T. pede para ler o texto da página 75 e pergunta se pode ir para a mesa de L2., que não tem o manual.

9:37 – A professora pergunta quais são as regras da transcrição e F1. Põe o dedo no ar, entusiasmado, e diz com permissão da professora que se deve usar aspas. T. levanta-se assim que toca e a professora diz aos alunos para terem calma, acabando a explicação antes de lhes dar autorização para saírem.

10:06 - Os alunos e a professora regressam à aula após o intervalo. A professora escreve algo na sua mesa, enquanto os alunos brincam e correm pela sala. T. canta uma canção a gozar com os colegas.

10:08 – A professora chama C1. e C2. à atenção por terem trocado de lugar sem autorização.

10:11 – A professora dá indicações aos alunos para transcreverem palavras no texto que estejam no grau diminutivo.

10:13 – A professora chama J. à atenção por não ter aberto o caderno e este apressa-se a abri-lo.

10:18 – A professora dirige-se ao computador e os alunos dispersam, começando a falar de assuntos não relacionados com a aula. F2. levanta-se sem que a professora se aperceba.

10:22 – A professora dirige-se a T. para ver o seu caderno, verificando que o aluno não transcreveu as palavras no grau diminutivo. Ele afirma que não o fez porque lhe dói o braço.

10:26 – M2. faz a correção oral, mas F2. perturba o bom funcionamento da aula e mal se consegue ouvir a voz de M2.. A professora chama o aluno à atenção.

10:32 – A professora interrompe a resolução, pois os alunos não sabem o que é enumeração e personificação, passando então a explicar.

HGP (18/01/2018)

10:10 – A professora pergunta se já mostrou o vídeo sobre a expansão muçulmana e os alunos dizem que não. Ao começar a mostrar o vídeo, os alunos dizem que afinal já viram. A professora mostra, então, um mapa da Península Ibérica, perguntando por onde começou a conquista muçulmana.

10:28 – A professora pede aos alunos para passarem do quadro as obrigações dos muçulmanos. A professora circula pela sala, dizendo em voz alta questões do manual.

10:58 – J1. atira borrachas aos colegas durante a explicação da professora, que não o chama à atenção.

Anexo N. Resultados da avaliação diagnóstica das turmas A e B a Português e HGP

Ano: 5.º Turma: A

Disciplina: Português

	Avaliação				
	Muito Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Conhecimento dos conteúdos⁴	—	N.º 2, 9, 18, 25, 21, 24, 26	N.º 1, 4, 7, 12, 15, 16, 20	N.º 6, 8, 11, 13, 19, 22, 23	N.º 3, 10, 14
Total de alunos		7	7	7	3

Notas:

- N.º 5 e 17 transferidos anteriormente ao início do período de observação.

Ano: 5.º Turma: A

Disciplina: História e Geografia de Portugal

	Avaliação				
	Muito Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Conhecimento dos conteúdos¹	—	N.º 15, 18, 26	N.º 2, 4, 9, 12, 16, 21, 24	N.º 1, 6, 7, 8, 11, 13, 19, 20, 22	N.º 3, 10, 14, 23
Total de alunos		3	7	9	4

Notas:

- N.º 5 e 17 transferidos anteriormente ao início do período de observação;
- N.º 25 frequenta a disciplina de Português Língua Não Materna.

⁴ Teste diagnóstico realizado na 1.ª semana de aulas do 2.º período

Ano: 5.º Turma: B

Disciplina: Português

	Avaliação				
	Muito Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Conhecimento dos conteúdos ⁵	N.º 2, 5, 6, 12	N.º 3, 4, 8, 9, 10, 13, 16, 17, 18	N.º 7, 11, 14, 15, 20	N.º 19	—
Total de alunos	4	9	5	1	

Notas:

- N.º 12 ao abrigo do decreto-Lei n.º 3/2008
- N.º 1 transferido anteriormente ao início do período de observação

Ano: 5.º Turma: B

Disciplina: História e Geografia de Portugal

	Avaliação				
	Muito Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Conhecimento dos conteúdos ¹	N.º 5, 12	N.º 2, 3, 4, 6, 8, 10, 13, 17, 18	N.º 7, 9, 14, 16, 20	N.º 11, 15, 19	—
Total de alunos	2	9	5	3	

Notas:

- N.º 12 ao abrigo do decreto-Lei n.º 3/2008
- N.º 1 transferido anteriormente ao início do período de observação

⁵ Teste diagnóstico realizado na 1.ª semana de aulas do 2.º período

Anexo O. Lista de potencialidades e fragilidades das turmas acompanhadas na prática em 2.º CEB

Turmas	5.º A	5.º B
Potencialidades	Participativos	Participativos
	Interesse por HGP	Interesse por HGP
	Gosto por partilhar vivências/experiências	Gosto por partilhar vivências/experiências
	Gosto pela leitura	Gosto por atividades lúdicas
Fragilidades	Fraca autonomia do grupo	Fraca autonomia do grupo
	Falta de afetividade e cooperação com os seus pares	Falta de afetividade e cooperação com os seus pares
	Indisciplina nos momentos de transição entre atividades	Fraca respeito pelas regras da sala de aula
		Desinteresse por Português

Anexo P. Objetivos gerais do PI em 2.º CEB e respetivos indicadores de avaliação

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação
Cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha e discute ideias com os colegas - Ouve o colega sem perturbar - Deixa o colega expressar a sua opinião - Revela responsabilidade individual - Garante a participação equitativa de todos os elementos do grupo - Partilha o material necessário
Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem em Português e HGP	<ul style="list-style-type: none"> - Recorre ao bloco gramatical para responder a questões - Consulta fontes histórico-geográficas para responder a questões - Recorre a estratégias de compreensão de leitura
Desenvolver competências textuais, orais e escritas	<ul style="list-style-type: none"> - Articula corretamente palavras durante um discurso - Entoa adequadamente palavras durante um discurso - Apresenta ritmo enquanto realiza um discurso - Recorre a estratégias de compreensão de leitura - Recorre a planificações para redigir um texto - Revê o texto redigido

Anexo Q. Plano de ação da prática em 2.º CEB

Disciplina/Área disciplinar	Objetivos gerais	Estratégias	Avaliação	
			Modalidades	Instrumentos
Português ⁶	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar textos orais breves; - Utilizar procedimentos para registar e reter a informação; - Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência; - Apresentar argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta de atividades que visem o diálogo com o outro; - Realização de apresentações orais que partam de interesses ou vivências dos alunos; - Realização de apresentações orais sobre conteúdos de HGP a ser trabalhados. 	- Observação direta.	- Grelhas de observação.
	<p>Leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler textos diversos; - Compreender o sentido dos textos; - Fazer inferências a partir da informação contida no texto; - Avaliar criticamente textos; - Planificar a escrita de textos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades que permitam os alunos trabalhar sobre os textos que produziram; - Realização de atividades de exploração; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Análise de produções dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de observação; - Produções dos alunos.

⁶ Para a elaboração do presente plano de ação foi utilizado o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015)*.

	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos narrativos; - Escrever textos descritivos; - Escrever textos de opinião; - Escrever textos diversos; - Rever textos escritos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de diversos tipos de textos que remetam para conteúdos de HGP a ser trabalhados; - Escrita de textos sobre interesses ou vivências dos alunos. 		
	<p>Educação literária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e interpretar textos literários; - Ler e escrever para fruição estética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de diversos tipos de textos que remetam para conteúdos de HGP a ser trabalhados; - Escrita de textos sobre interesses ou vivências dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Análise de produções dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de observação; - Produções dos alunos
	<p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitar aspetos fundamentais da morfologia; - Reconhecer e conhecer classes de palavras; - Analisar e estruturar unidades sintáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades de exploração; - Incentivo à consulta autónoma do bloco gramatical presente no manual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Análise de produções dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de observação; - Produções dos alunos

Disciplina/Área disciplinar	Objetivos gerais		Estratégias	Avaliação	
	5.º A	5.º B		Modalidades	Instrumentos
História e Geografia de Portugal ⁷	<p>As primeiras comunidades humanas da Península Ibérica</p> <p>- Conhecer os primeiros povos mediterrânicos que contactaram com as populações da Península Ibérica.</p>	<p>A formação do reino de Portugal</p> <p>- Conhecer e compreender a formação do Condado Portucalense</p> <p>- Conhecer e compreender a passagem do Condado Portucalense ao Reino de Portugal</p>	<p>- Incentivo à consulta autónoma de fontes histórico-geográficas diversas na realização de atividades;</p> <p>- Realização de atividades de exploração;</p> <p>- Leitura e exploração de diferentes tipos de texto sobre os conteúdos de HGP;</p> <p>- Realização de apresentações orais sobre conteúdos de HGP a ser trabalhados;</p> <p>- Leitura de diversos tipos de textos que remetam para conteúdos de HGP a ser trabalhados;</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Análise de produções dos alunos.</p>	- Grelhas de observação
	<p>Os Romanos na Península Ibérica</p> <p>- Conhecer e compreender o processo de conquista romana da Península Ibérica;</p> <p>- Conhecer e compreender as mudanças operadas na Península Ibérica durante a romanização;</p> <p>- Conhecer e compreender o processo de cristianização dos povos peninsulares;</p>	<p>Portugal nos séculos XIII e XIV</p> <p>- Compreender as relações entre as principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV e os recursos naturais disponíveis</p> <p>- Conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV</p>			

⁷ Para a elaboração do presente plano de ação foram utilizadas as *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico* (2013).

	<p>- Conhecer o contributo dos visigodos para uma nova unidade peninsular após o fim do Império Romano do Ocidente.</p> <p>Os Muçulmanos na Península Ibérica</p> <p>- Conhecer a religião islâmica</p> <p>- Conhecer o processo de ocupação e as relações entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica</p> <p>- Conhecer e compreender a herança muçulmana na Península Ibérica</p> <p>A formação do reino de Portugal</p> <p>- Conhecer e compreender o longo processo de reconquista cristã</p> <p>- Conhecer e compreender a formação do Condado Portucalense</p>	<p>- Compreender o século XIV europeu</p> <p>- Conhecer as causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385</p> <p>- Conhecer e compreender a consolidação da independência Portuguesa</p>	<p>- Promoção do trabalho cooperativo.</p>		
--	---	--	--	--	--



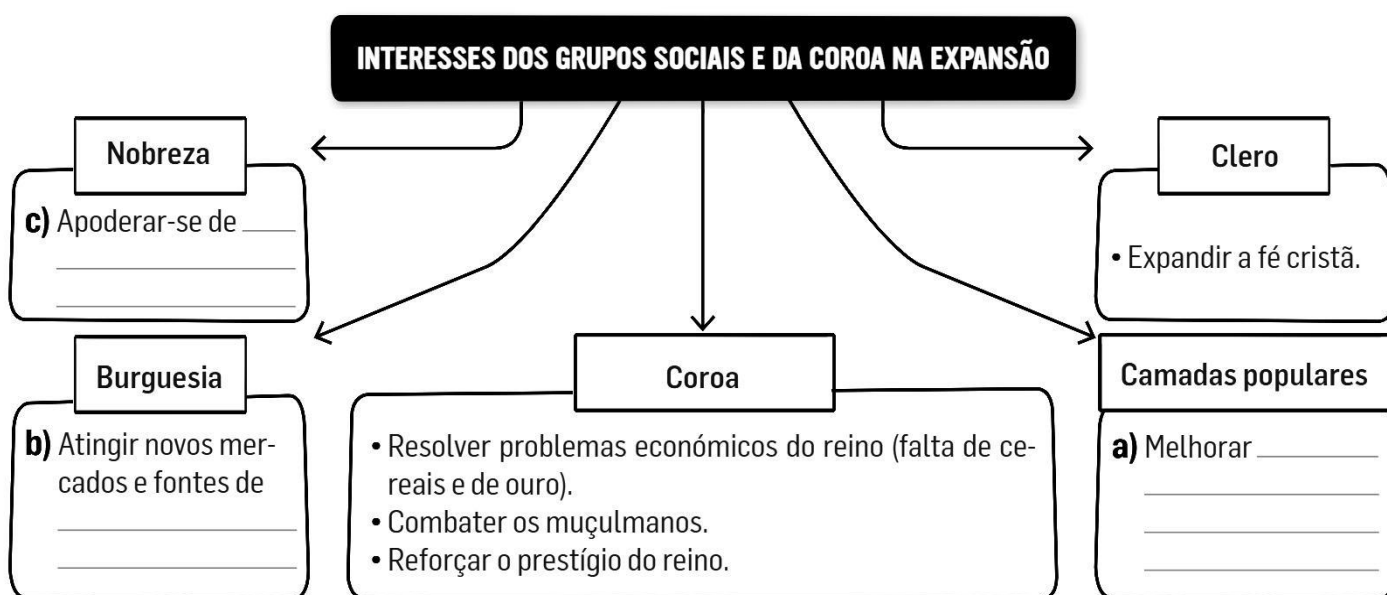
A Expansão Marítima Portuguesa



1. Assinala com um V as afirmações verdadeiras e com um F as afirmações falsas.

- Nos inícios do século XV, desconhecia-se a Oceânia, a América e a Antártida.
- Os portugueses aprenderam técnicas de navegação com os espanhóis.
- Havia muitas lendas sobre os perigos das terras e dos mares desconhecidos.
- Nessa época, sabia-se que a Terra era redonda.

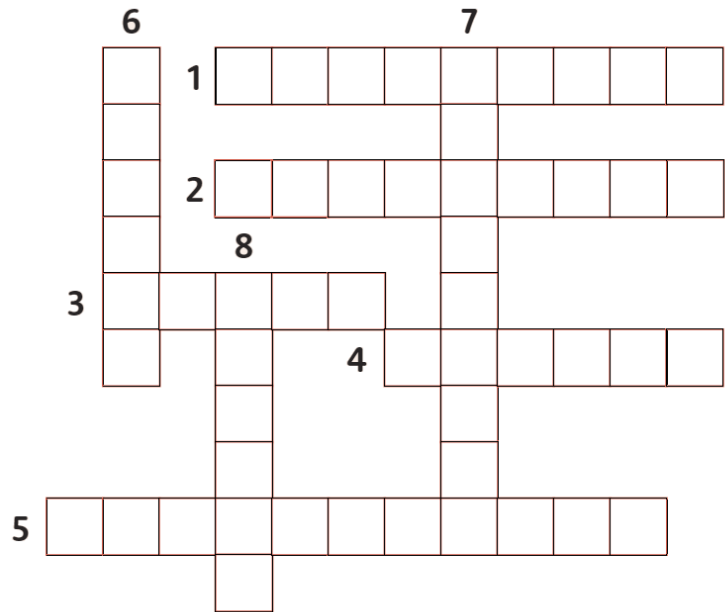
2. Completa o esquema sobre os interesses de cada classe social na expansão marítima.



3. Resolve o seguinte crucigrama sobre a expansão marítima portuguesa

Horizontais:

- 4. Nome dado ao mar desconhecido, por se pensar que nele viviam monstros marinhos capazes de afundar navios.
- 5. Continente desconhecido dos europeus no início do século XV.
- 6. Desejava converter outros povos ao cristianismo.
- 7. Quando não sopravam favoravelmente, eram um problema sério para a navegação.
- 8. Um dos perigos que os marinheiros tinham de enfrentar



Verticais:

- 1. Continente do qual os europeus apenas conheciam o Norte no início do século XV.
- 2. Grupo social que via na expansão uma forma de encontrar novos produtos e novos mercados para desenvolver a sua atividade.
- 3. Continente que os europeus conheciam, na totalidade, no início do século XV.

4. Descobre a frase mistério, ordenando as seguintes expressões:

porque os muçulmanos / não resolveu os problemas económicos de Portugal, / e atacaram frequentemente a cidade. / A conquista de Ceuta / desviaram as rotas

5. Imagina que eras um marinheiro do século XV. Descreve uma pequena aventura em alto mar, sem terra à vista!

Anexo S. Ficha de trabalho de HGP com foco em análise documental



Os Muçulmanos na Península Ibérica



1. Completa o seguinte quadro sobre a religião islâmica com base na informação que encontras nas páginas 68 e 69 do teu manual.

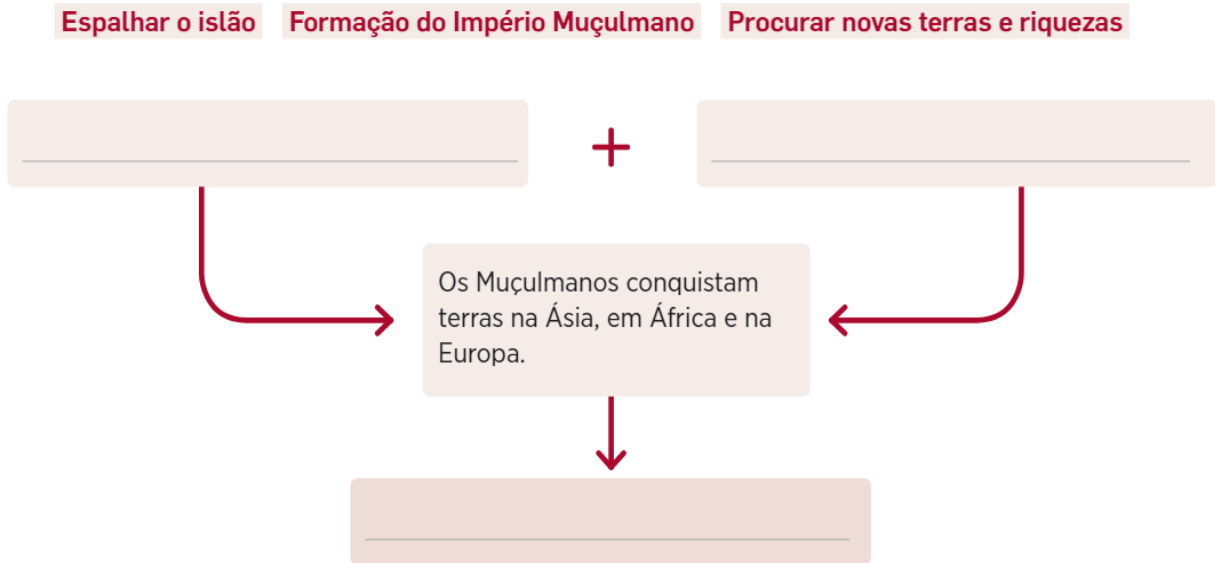
O islão				
Aparecimento (século, região e cidade)	Profeta	Deus	Livro sagrado	Cinco obrigações dos Muçulmanos
• Século: _____ • Região: _____ • Cidade: _____	_____	_____	_____	• _____ • _____ • _____ • _____ • _____
À semelhança do cristianismo, o islão é uma religião _____.				

2. Transcreve dos documentos 2 e 3 da página 71 do teu manual duas condições de paz e uma obrigação dos cristãos estabelecidas nos seus acordos com os muçulmanos.

Condições de paz

Obrigação

3. Observa o esquema que se segue e completa-o com a informação apresentada.



Identifica:

a) o acontecimento;

b) as causas;

c) a consequência.

4. Liga as duas colunas, fazendo corresponder cada palavra da coluna da esquerda à sua definição.

Árabe •	•	Seguidor do Islão.
Muçulmano •	•	Muçulmano proveniente da Mauritânia, região no Norte de África
Mouro •	•	Indivíduo natural da Arábia.

4.1. Preenche os espaços do texto que se segue com base nas ligações que estabeleceste.

Chamamos _____ a todos os seguidores do Islão. Os seguidores do Islão que invadiram a Península Ibérica, vindos do Norte de África, chamavam-se _____. Como seguiam essa religião, também eram _____. Os _____ são as pessoas naturais da Arábia, onde surgiu o Islão, mas como nem todos seguem o Islão, nem todos são _____.

5. Observa o mapa apresentado.



5.1. O que está representado no mapa?

5.2. Que informação nos dá a legenda do mapa?

5.3. Completa o seguinte texto com as palavras que compõem o quadro apresentado.

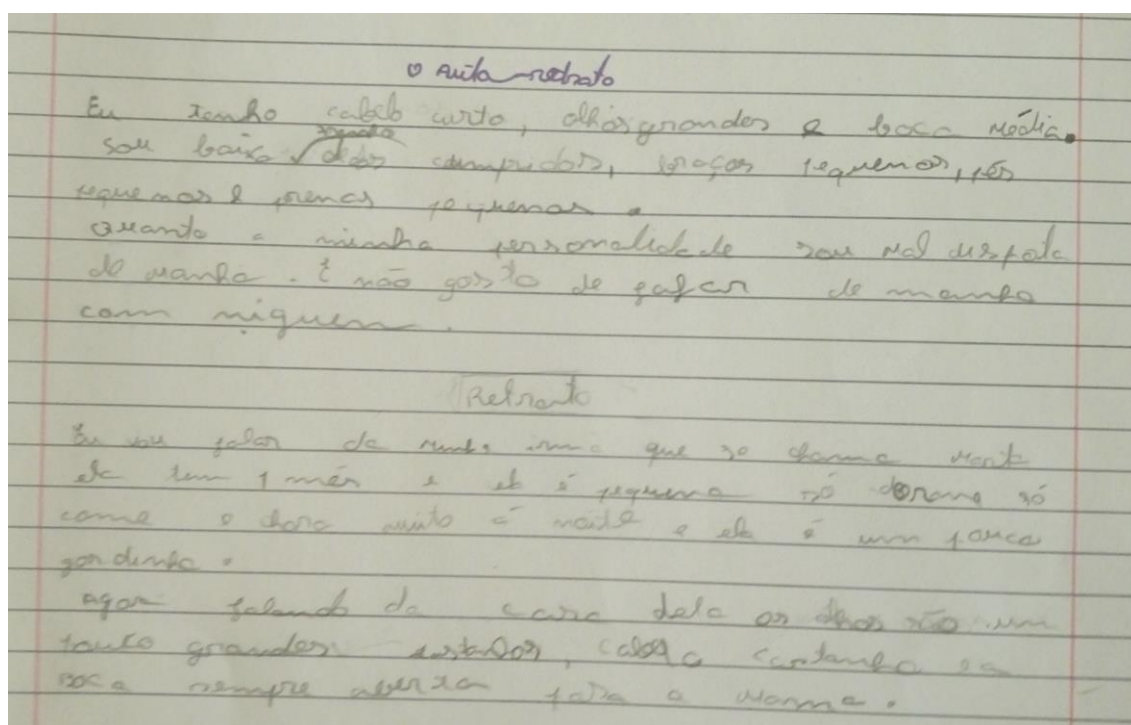
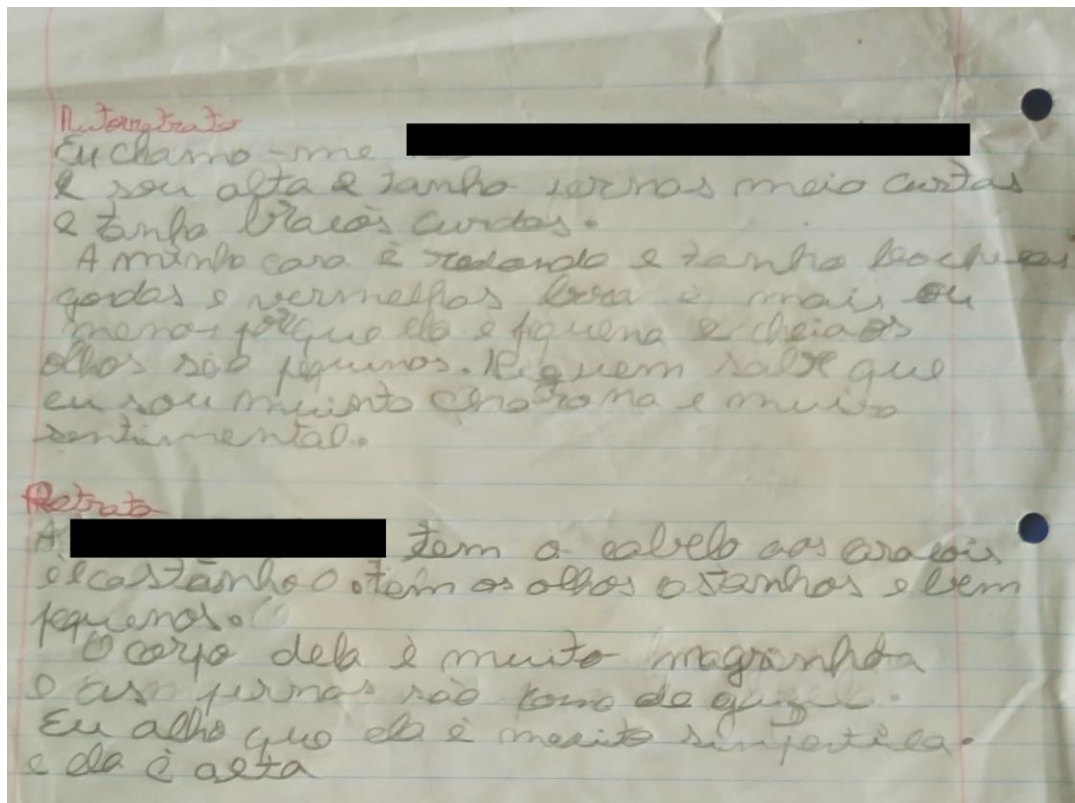
A partir da _____ (A), os Muçulmanos partiram à conquista de terras, tendo formado um império na _____ (B), no Norte de _____ (C) e na _____ (D), onde conquistaram quase toda a _____ (E). Apenas não conquistaram a região do extremo _____ da península (F) e a região dos _____ (G).

Para entrarem na Península Ibérica, os Muçulmanos atravessaram o _____ (H). Assim, o seu território estendia-se desde o _____ (I) até ao _____ (J).

CHAVE:

Oceano Índico	Norte	África	Península Ibérica
Península da Arábia	Pirenéus	Europa	Oceano Atlântico
Ásia	Estreito de Gibraltar		

Anexo T. Autorretratos individuais e retratos em grupo produzidos pelo



tenho olhos castanhos
mas no verão mudam

Eu sou Baixo, Tenho cabelo curto e castanho
tenho uma cara oval, tenho uma batata
na nariz, tenho uma boca ~~pequena~~ pequena,
mas tenho olhos grandes

os meus braços são pequenos,
meus grande, pés pequenos, sou
magro, sou inteligente, tenho um
Ponto forte é o futebol e gosto
de ser como sou!

Eu sou baixo, tenho cabelo curto e
castanho, e uma cara oval uma batata,
na nariz, talvez uma boca pequena,
Pés Pequenos, pontos grandes, braços grandes
sou magro, sou inteligente, tenho um
Ponto forte é o futebol e gosto como
sou.

ele é magro e baixo

Ele é baixo joga no Benfica, é baixo
tem olhos castanhos, nariz pequeno boca
pequena olhos médios, braços pequenos
pernas Pequenas, pés grandes, é argentino
joga muito.

Anexo U. Avaliação das aprendizagens dos alunos no estágio em 2.º CEB

Em primeiro lugar, no que diz respeito à área de Português, procurou-se avaliar os seguintes aspetos: (i) leitura, (ii) escrita e (iii) gramática. Importa referir que a oralidade não foi avaliada neste aspeto, pois considerou-se pertinente avaliá-la enquadrada no último objetivo do PI. Neste sentido, para o parâmetro de (i – leitura), o grupo procurou avaliar a velocidade, precisão e prosódia dos alunos (com a leitura inicial do texto da ficha de diagnóstico) e a compreensão do texto deste recurso, através de perguntas de interpretação. No que diz respeito ao aspeto de registo e organização de informação, este foi, igualmente, avaliado no último objetivo do PI. Relativamente a (ii – escrita), procurou-se avaliar a ortografia, pontuação, número de parágrafos, construção frásica e coesão textual das produções escritas pelos alunos. Por fim, no que diz respeito a (iii – gramática), os conhecimentos dos alunos foram testados relativamente às classes de palavras, paradigmas flexionais dos verbos regulares, modos e tempos verbais, frases afirmativas e negativas e funções sintáticas.

Por sua vez, no que concerne a área de História e Geografia de Portugal, foram avaliadas algumas competências histórico-geográficas que se considera serem fundamentais para os alunos: (i) a capacidade de os alunos utilizarem diferentes fontes de informação com diversas linguagens, (ii) selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa, (iii) localizar no espaço e no tempo acontecimentos, (iv) contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorreram em determinadas sociedades e (v) conhecer lugares e regiões.

Por fim, relativamente às competências sociais, como referido anteriormente, recorreu-se à observação, registando, em notas de campo e grelhas de avaliação, a forma como os alunos se relacionavam uns com os outros (cooperação) e a forma como se comportavam dentro da sala de aula (autonomia e respeito pelas regras).

Explicitadas as áreas e respetivos parâmetros nos quais os alunos foram avaliados, importa analisar os resultados da avaliação em cada turma. Por uma questão de organização, optou-se por apresentar os resultados que dizem respeito, primeiramente, à turma do 5.º A e, posteriormente, os resultados da turma do 5.º B. Os

resultados são apresentados na forma de uma percentagem determinada através do número de alunos que, em cada turma, alcançou os parâmetros (tendo em conta o número total de discentes).

Neste sentido, na turma do 5.º A, relativamente à área de Português (cf. Figura 1), não houve uma grande evolução nos parâmetros da leitura, uma vez que, desde o início, registou bons resultados. No que diz respeito à escrita, o parâmetro que registou uma maior evolução foi o do número de parágrafos (de 13% para 56%) e o de coesão textual (de 52% para 71%). Por último, no que diz respeito à gramática, os itens a registarem uma maior evolução positiva correspondem aos modos e aos tempos verbais (de 18% para 47%), apesar de continuarem a apresentar um valor negativo, e as funções sintáticas (de 38% para 64%). Para a evolução positiva no parâmetro de escrita, pensa-se terem contribuído as atividades realizadas no âmbito da planificação e revisão de texto. No que diz respeito à avaliação positiva registada no parâmetro de gramática, pensa-se que as revisões realizadas ao nível da matéria gramatical, na qual os alunos apresentavam mais dificuldades, possam ter contribuído para os resultados mais positivos.

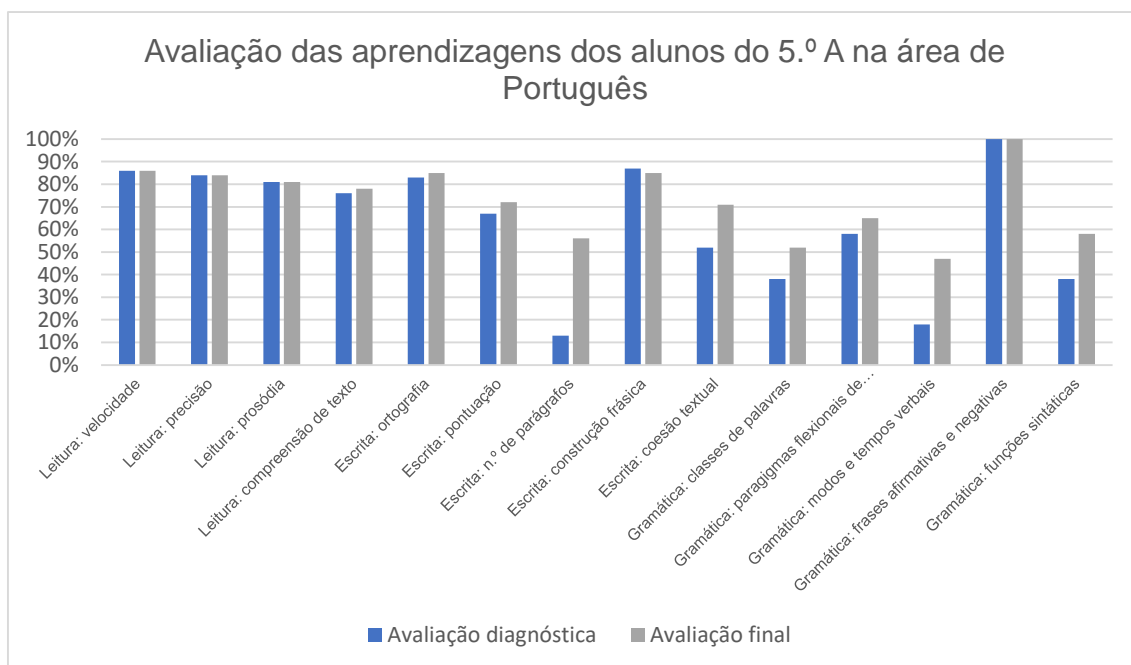


Figura 1. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º A na área de Português. Gráfico elaborado pelo autor.

Por sua vez, no que diz respeito à área de HGP, como é possível observar no gráfico abaixo (cf. Figura 2), ao contrário do que sucedeu com a área de Português, a evolução positiva desta turma foi notória. Inicialmente, os alunos apresentavam grandes dificuldades em quase todos os parâmetros, registando mesmo valores negativos no que diz respeito ao primeiro, segundo e quarto indicador. No entanto, é possível observar que, finda a intervenção, os alunos registaram uma evolução de 20% para 83%, de 12% para 56% e de 18% para 68%, respetivamente. Após a identificação das dificuldades dos alunos nas diferentes áreas, durante o período de intervenção, procurou-se desenvolver atividades que visassem colmatar estas mesmas arduidades encontradas. É, precisamente, com a implementação destas atividades que se justifica os resultados alcançados, uma vez que atividades alicerçadas no recurso a fontes históricas e manipulação de mapas e frisos cronológicos foram uma constante no decorrer das aulas dinamizadas.

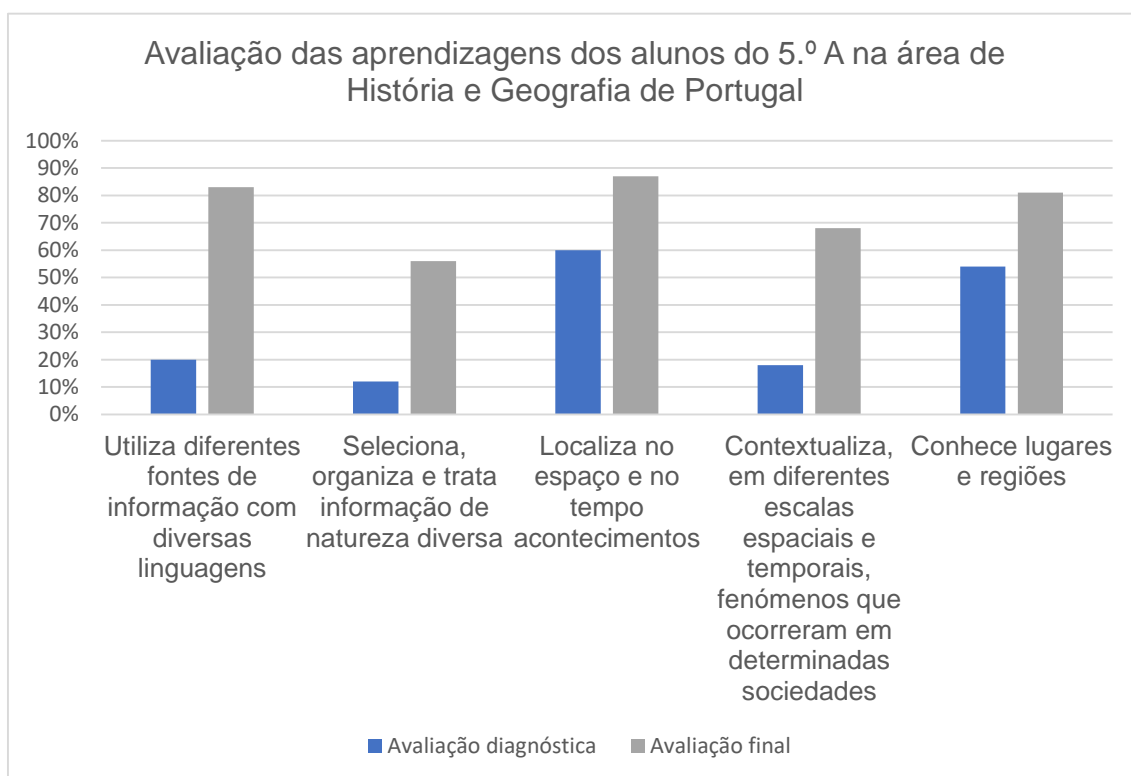


Figura 2. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º A na área de História e Geografia de Portugal. Gráfico elaborado pelo autor.

Por fim, no que diz respeito à evolução das competências sociais, o primeiro objetivo do PI incide sobre a capacidade de cooperação dos alunos (cf. Anexo V).

Relativamente ao cumprimento pelas regras de sala de aula, é possível constatar no gráfico apresentado (cf. Figura 3) que a turma registou uma evolução acentuada negativa (de 88% para 38%), como é possível observar através do gráfico abaixo, construído com base nas grelhas de observação. Para esta situação, pensa-se ter contribuído a mudança da planta da sala de aula realizada pela diretora de turma, pondo em contacto alunos que, por vezes, tinham comportamentos desviantes. A par disso, em conversas informais com uma das docentes cooperantes, esta comentou que um dos alunos tinha começado a demonstrar comportamentos inadequados dentro da sala de aula devido a problemas familiares, contribuindo, também ele, para uma maior ocorrência de situações de indisciplina dentro da sala de aula.

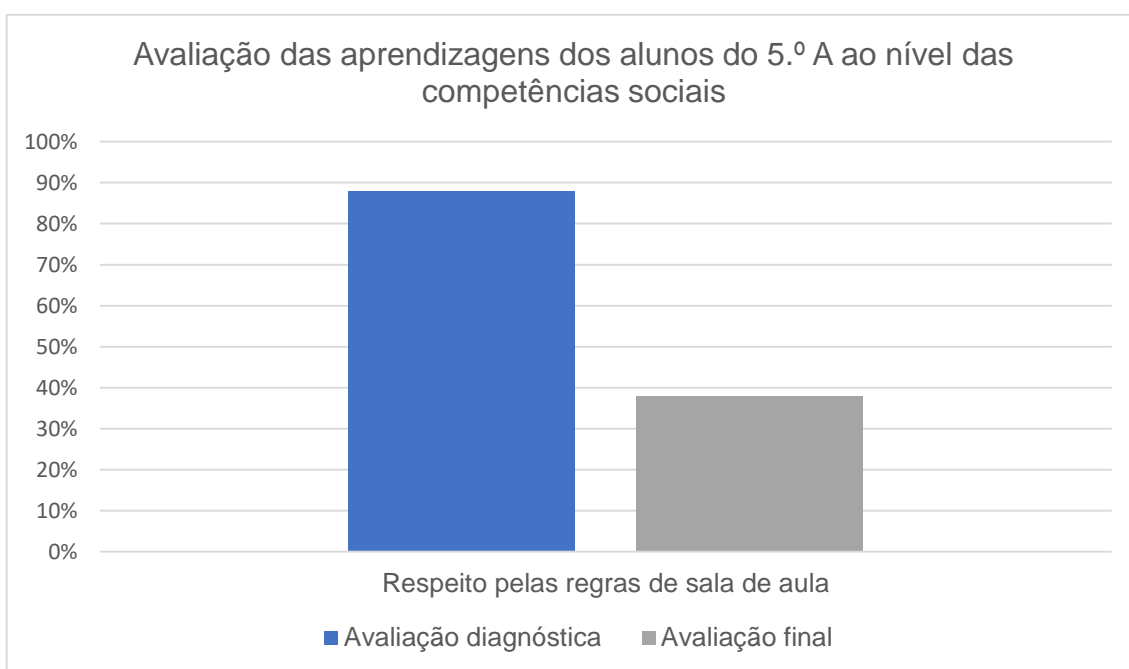


Figura 3. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º A relativamente às competências sociais. Gráfico elaborado pelo autor.

Caracterizada a avaliação dos resultados da turma do 5.º A, importa apresentar os mesmos dados relativamente ao 5.º B. Como é possível observar no gráfico abaixo (cf. Figura 4), ao contrário do que sucedeu com a turma do 5.º B, os alunos apresentaram uma grande evolução positiva no âmbito da leitura, registando grandes oscilações em todos os indicadores. Para esta situação, pensa-se ter contribuído as constantes atividades de interpretação de texto. No entanto, é importante salientar que o indicador da precisão continuou a atingir valores negativos. Por sua vez, o parâmetro

da escrita foi o que apresentou menos variância, destacando-se uma pequena melhoria ao nível da ortografia dos alunos (de 28% para 45%). Considera-se que esta evolução possa ter ocorrido com a estratégia adotada de colocar os próprios alunos a escrever no quadro (algo que não acontecia antes), chamando à atenção dos alunos, sempre que possível, para aspetos que pudessem ser melhorados ao nível da escrita. Por fim, é possível observar que o parâmetro da gramática era o que apresentava os resultados mais negativos antes do início do período de intervenção. Embora os valores tenham continuado negativos após o final do período de intervenção, é possível observar que todos os indicadores sofreram largas mudanças (à exceção do indicador de frases afirmativas e negativas), com especial ênfase para o das funções sintáticas, registando uma evolução de 9% para 51%. Pensa-se que, para esta evolução, terão contribuído as revisões realizadas sobre estes aspetos, assim como a aplicação de fichas de trabalho sobre os conteúdos mencionados.

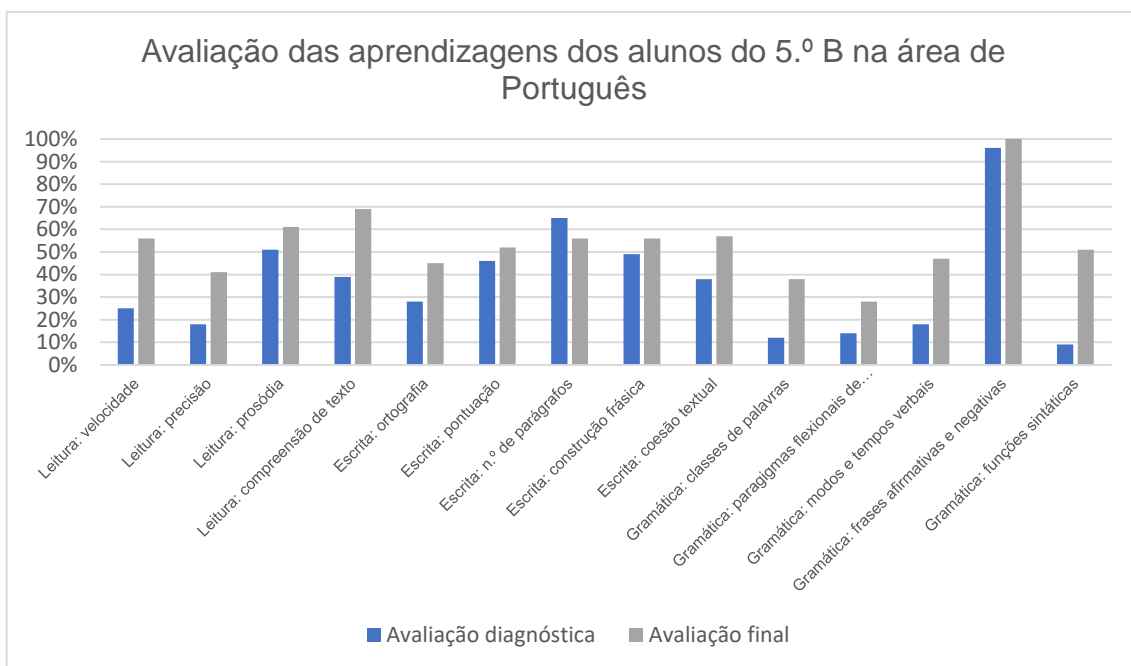


Figura 4. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º B na área de Português. Gráfico elaborado pelo autor.

No que concerne a avaliação das competências histórico-geográficas destes alunos, é possível observar, no gráfico abaixo (cf. Figura 5), que, apesar de ser possível apontar alguma evolução positiva, praticamente todos os indicadores se encontram abaixo dos 50%. O autor considera que, tivesse havido um período de intervenção mais alargado, teria sido possível assistir à continuação de uma evolução positiva,

especialmente no que diz respeito ao indicador “utiliza diferentes fontes de informação com diversas linguagens”, uma vez que este registou uma evolução de 12% para 47%.

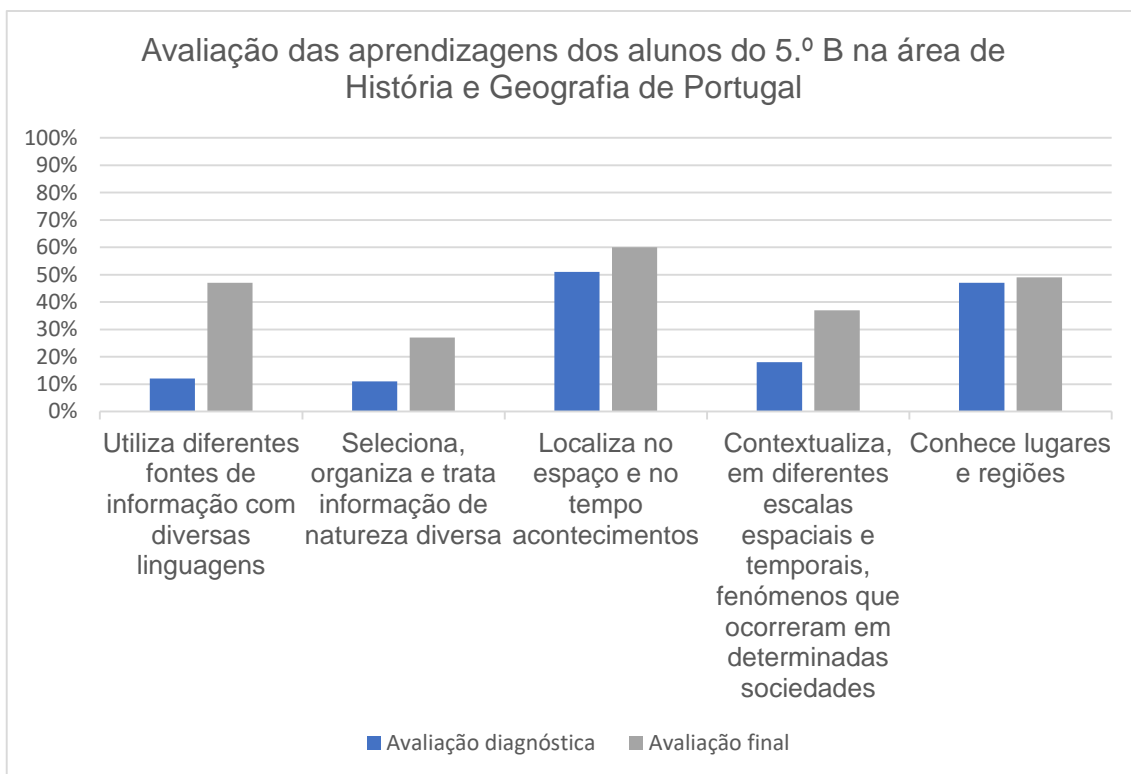


Figura 5. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º B na área de História e Geografia de Portugal. Gráfico elaborado pelo autor.

No que diz respeito à evolução das competências sociais dos alunos da turma B (cf. Figura 6), é notória a evolução positiva do cumprimento das regras de sala de aula (de 12% para 56%). Foi registada, através de notas de campo, uma diminuição das situações em que os alunos interrompiam colegas. Simultaneamente, foi possível verificar um desempenho positivo dos alunos relativamente a colocar o dedo no ar para falar e estar em silêncio quando são fornecidas explicações por parte do professor.

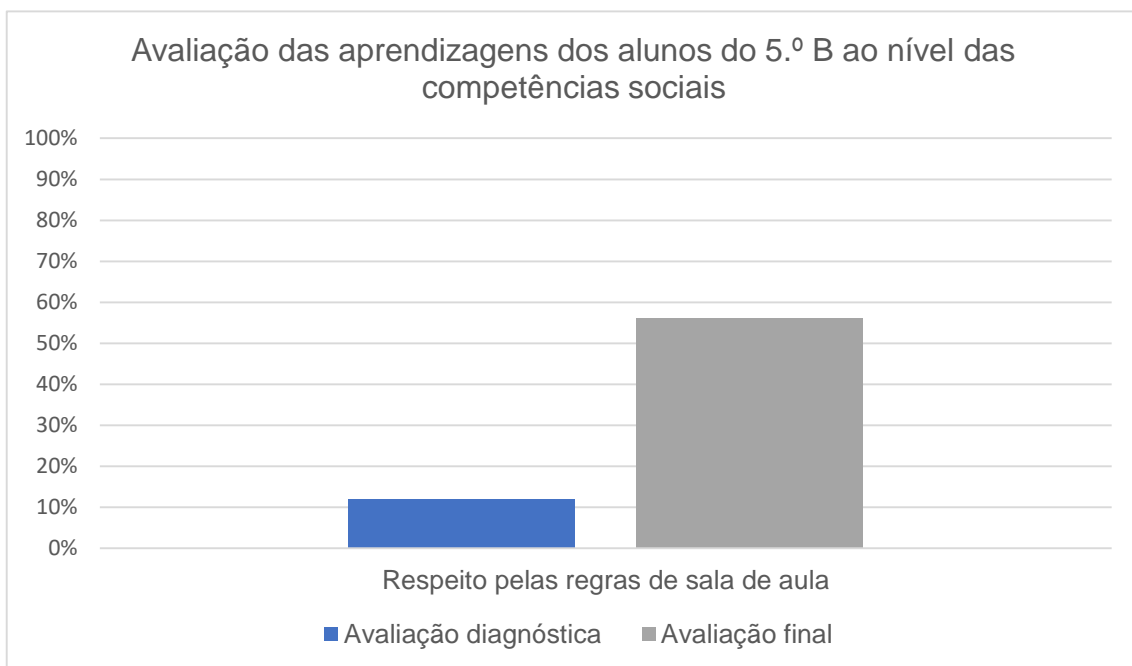


Figura 6. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º B relativamente às competências sociais. Gráfico elaborado pelo autor.

Anexo V. Avaliação do Plano de Intervenção em 2.º CEB

Importa, primeiramente, definir os instrumentos que foram utilizados para avaliar o PI, garantindo uma rigorosa análise dos produtos e momentos de avaliação que compõem o mesmo e de forma a aferir o grau de aquisição de conhecimentos. No âmbito do PI proposto, os instrumentos de avaliação utilizados foram as grelhas de observação e as produções dos alunos no decorrer das atividades. No caso específico das grelhas de observação, estas tiveram como base as planificações das atividades planeadas, cada uma com objetivos específicos e estratégias delineados a ter em conta na respetiva grelha. Assim, a avaliação do PI baseia-se no cumprimento dos objetivos gerais previamente definidos, tendo sido criado, para cada um, um conjunto de indicadores de avaliação que permitiu aferir o seu cumprimento (cf. Anexo P).

No que diz respeito à turma A, confrontando o seguinte gráfico (cf. Figura 1) é possível observar que o objetivo geral que concerne a cooperação entre alunos (apenas avaliado na turma A, por motivos anteriormente referidos) foi o aspeto que alcançou uma maior evolução positiva na turma do 5.º A, sendo possível observar que a maior evolução ocorreu no indicador “Partilha o material necessário”. Para esta situação, pensa-se ter contribuído as conversas informais que o autor mantinha com os alunos sobre a importância do trabalho cooperativo na sociedade atual.

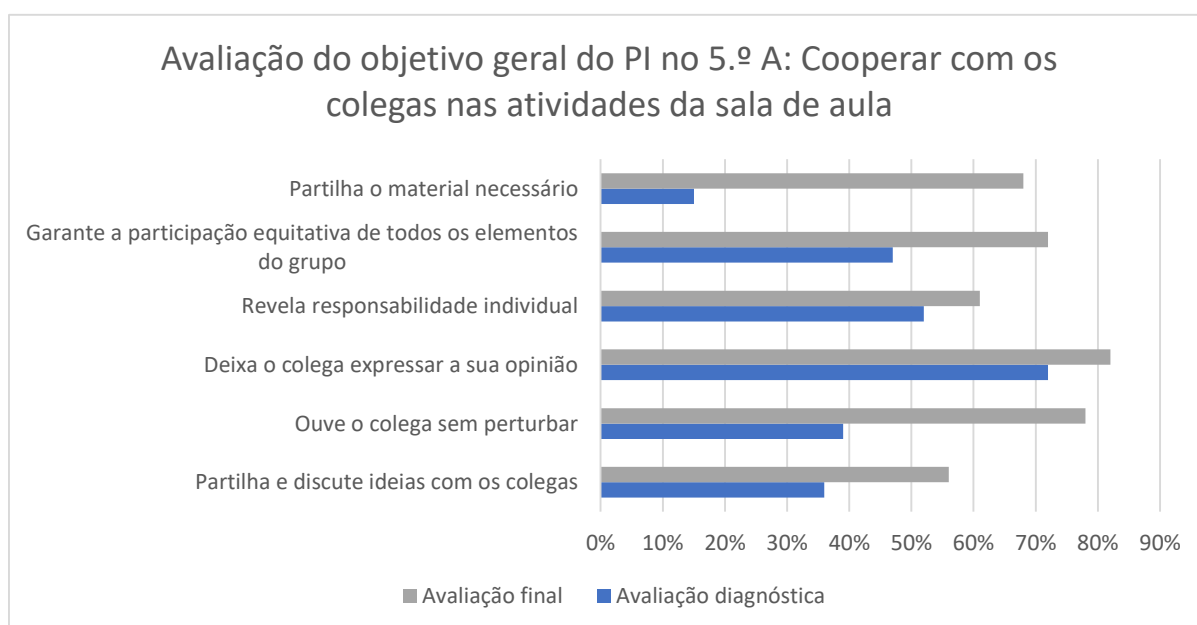


Figura 1. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º A: Cooperar com os colegas em sala de aula. Gráfico elaborado pelo autor.

No que concerne o segundo objetivo geral do PI, isto é, ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, é possível verificar, observando o gráfico abaixo, que todos os indicadores registaram uma considerável evolução positiva. No início da atuação do autor, é possível verificar, através das notas de campo (cf. Anexo M), que os alunos não recorriam, por exemplo, ao bloco gramatical como forma de auxílio nas atividades que realizavam (apenas cerca de 22% dos alunos). No entanto, na última semana de intervenção, foi possível observar um aumento dos alunos que, autonomamente, recorriam a este recurso antes de solicitarem a ajuda de um colega ou do docente.

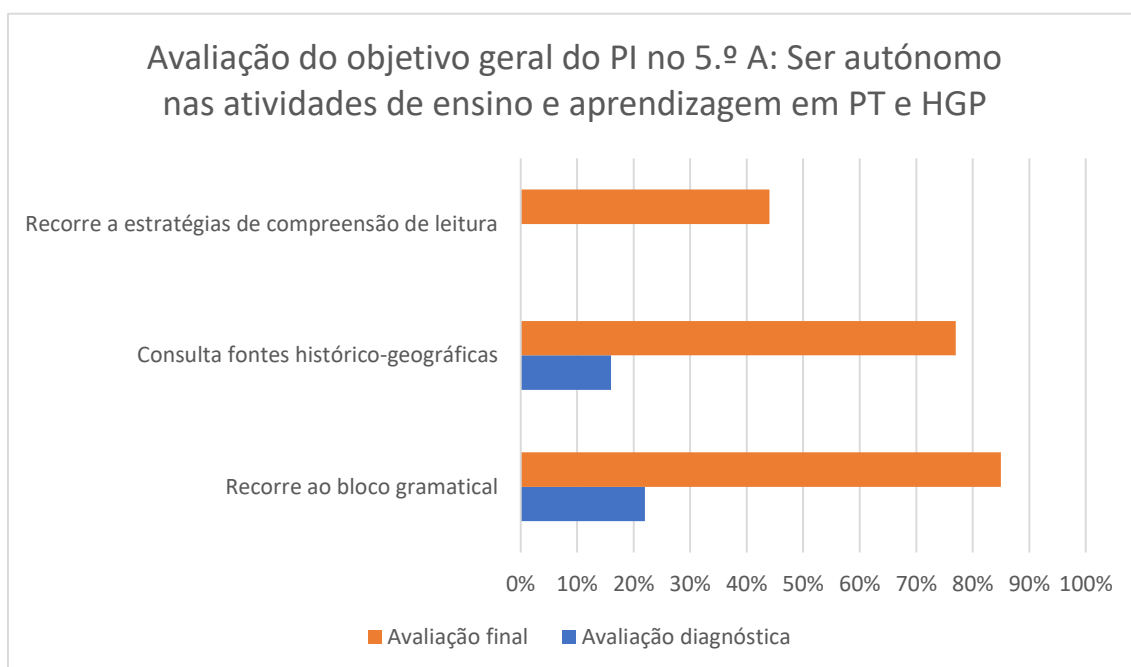


Figura 2. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º A: Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem em Português e História e Geografia de Portugal. Gráfico elaborado pelo autor.

Por fim, no que diz respeito ao último objetivo, “Desenvolver competências textuais, orais e escritas” (cf. Figura 3), é possível referir, através da observação do gráfico abaixo, que, à semelhança do que aconteceu com as capacidades de leitura dos alunos desta turma, a oralidade também não sofreu grandes alterações, fruto dos já excelentes resultados iniciais dos alunos. No entanto, a planificação e revisão do texto, que não tinham sido realizados pelos alunos na avaliação diagnóstica, foram observadas em 89% e 62% dos alunos, respetivamente. Como referido anteriormente, pensa-se que estes resultados possam estar relacionados com a dinamização de aulas destinadas à planificação e revisão de texto.

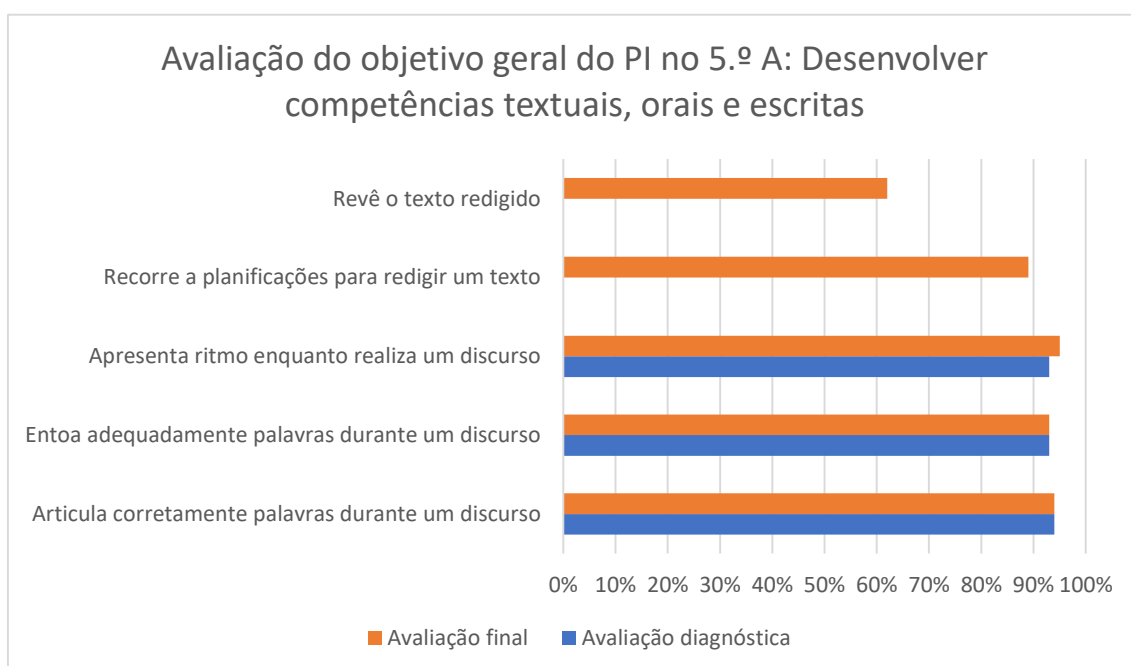


Figura 3. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º A: Desenvolver competências textuais, orais e escritas. Gráfico elaborado pelo autor.

Apresentados os resultados alcançados pelo 5.º A, importará, agora, apresentar os que dizem respeito ao 5.º D. Neste seguimento, relativamente ao primeiro objetivo do PI (cf. Figura 4), é possível referir que, antes do início do período de intervenção, a cooperação entre os alunos foi pautada, normalmente, por situações de violência (física e verbal) entre colegas. Por este motivo, durante o período de intervenção, procurou-se, numa perspetiva socioconstrutivista, elaborar atividades de exploração que levassem os alunos a trabalhar cooperativamente, para colmatar este aspeto. No entanto, em conversas informais com a docente cooperante, compreendemos o receio da mesma em realizar atividades desta natureza. Por essa razão, o grupo optou por não as realizar, justificando, assim, a inexistência de uma evolução relativamente aos indicadores avaliados. De destacar que os indicadores “Deixa o colega expressar a sua opinião” e “Ouve o colega sem perturbar” sofreram uma notória evolução positiva (de 22% para 56% e 8% para 42%, respetivamente). Para esta evolução, pensa-se ter contribuído as contínuas chamadas de atenção para o respeito pelas regras de sala de aula feitas pelo autor ao longo da sua intervenção.

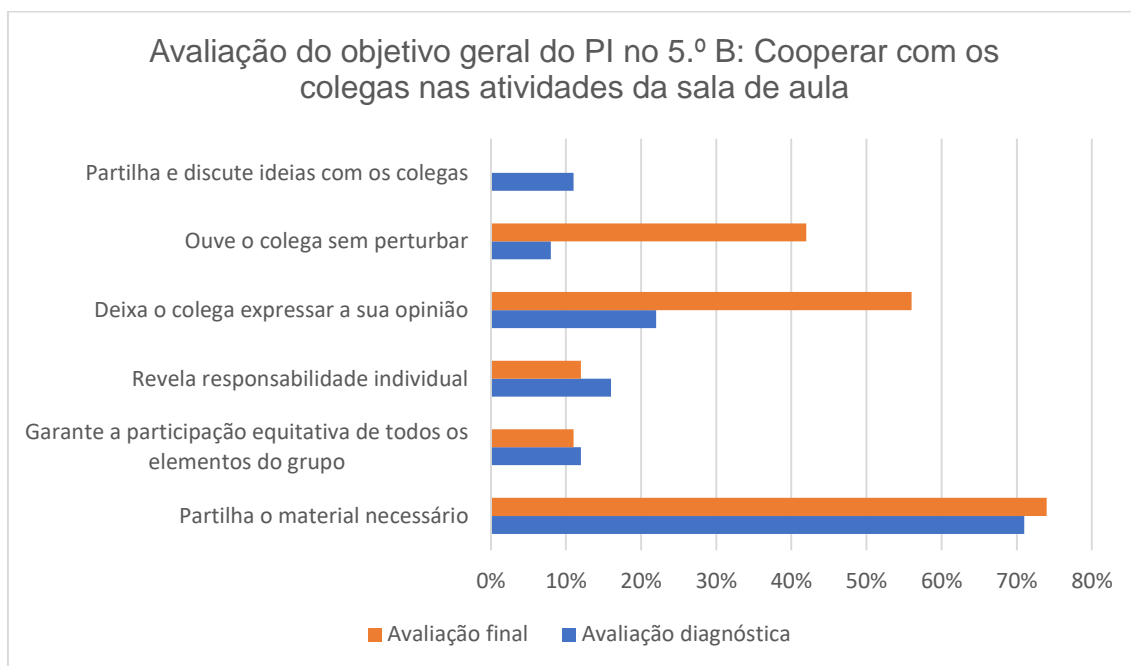


Figura 4. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º B: Cooperar com os colegas em sala de aula. Gráfico elaborado pelo autor

No que diz respeito à avaliação do segundo objetivo do PI, é possível referir, através da observação do gráfico abaixo (cf. Figura 5), que, apesar de não terem sido registados valores muito elevados relativamente aos três indicadores avaliados, todos registaram uma evolução positiva em relação à avaliação diagnóstica. No início da atuação do autor, nenhum dos alunos recorria, autonomamente, ao bloco gramatical e a estratégias de compreensão de leitura. No entanto, com o decorrer do tempo, e com as atividades dinamizadas, foi possível observar um aumento no número de vezes em no número de vezes nas quais os alunos realizavam as ações descritas.

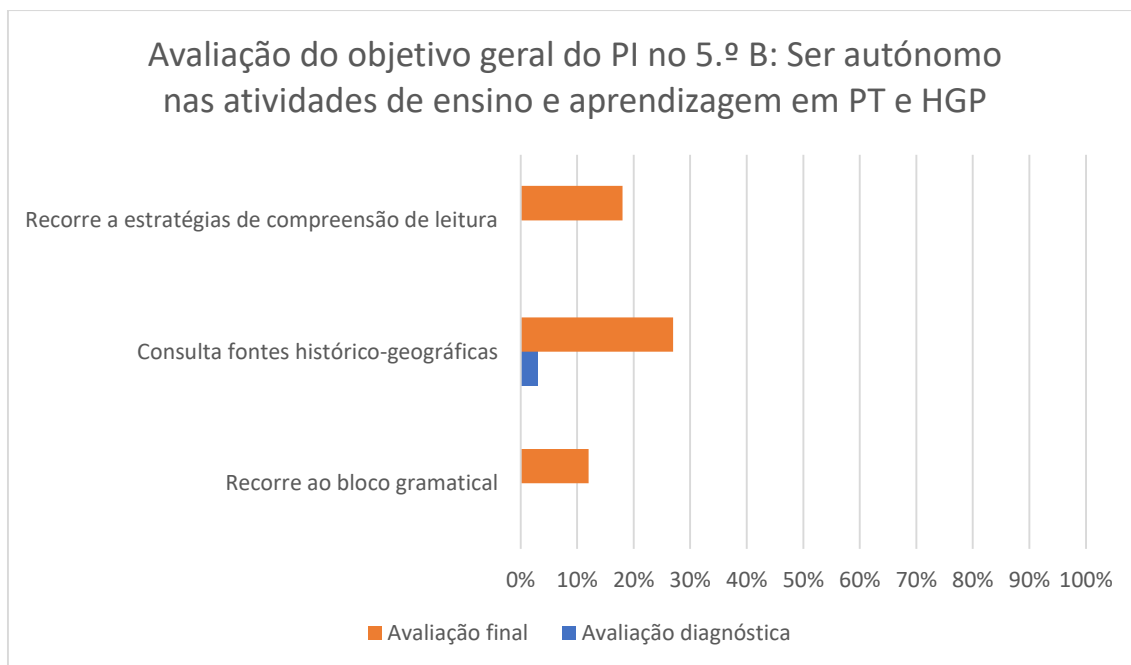


Figura 5. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º B: Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem em Português e História e Geografia de Portugal. Gráfico elaborado pelo autor.

Por fim, no que diz respeito à avaliação do último objetivo do PI, é possível observar, através do seguinte gráfico (cf. Figura 6), que as capacidades do domínio oral dos alunos registaram ligeiros aumentos. No entanto, as maiores evoluções foram registadas nos indicadores “Revê o texto redigido” e “Recorre a planificações para redigir um texto” (de 0% para 46% e 0% para 59%, respetivamente). Considera-se que este objetivo foi o que registou os resultados mais homogêneos em ambas as turmas, uma vez que as maiores evoluções ocorreram nos mesmos indicadores.

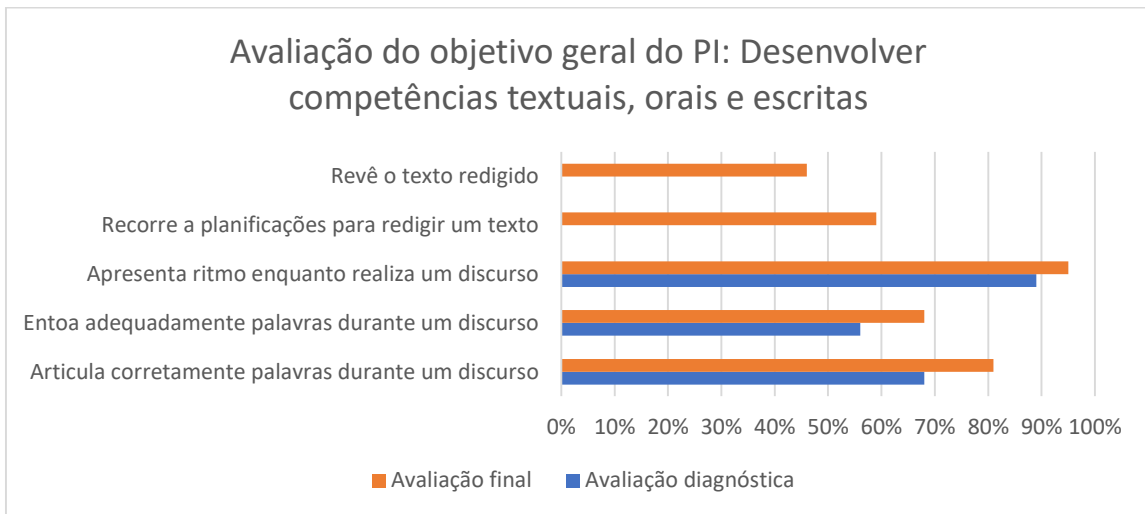


Figura 6. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º B: Desenvolver competências textuais, orais e escritas. Gráfico elaborado pelo autor.

Anexo W. Guião de entrevista a docentes

Tema: O que é ser um/a bom/boa professor/a? Concepções de alunos/as e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Entrevistados: Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Objetivo geral: Identificar as concepções de alunos/as e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o que é um/a “bom/boa professor/a”

Blocos	Objetivos Específicos	Temas para Questões	Observações
1. Legitimação e motivação	.Legitimar a entrevista .Motivar os entrevistados	. Agradecer a colaboração do professor. . Informar sobre o tema e objetivos do estudo. . Negociar a colaboração nesta fase, sublinhando a importância do contributo dos professores, perante os objetivos do estudo. . Assegurar o anonimato das informações. . Garantir o <i>feedback</i> do estudo a realizar. . Pedir autorização para gravar a entrevista.	. Esclarecer eventuais dúvidas dos entrevistados.
2. Saberes éticos	. Identificar os princípios que orientam a prática dos entrevistados . Apreender as principais preocupações dos entrevistados enquanto professores . Identificar os processos de	. Pedir aos entrevistados que identifiquem os princípios orientadores da sua prática. . Pedir aos entrevistados que revelem quais as suas principais preocupações durante o exercício da profissão. . Pedir aos entrevistados que refiram as dimensões que	

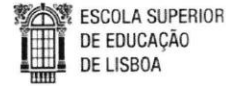
	<p>análise e avaliação da prática que desenvolvem</p> <p>. Conhecer o papel da cooperação docente na prática do entrevistado</p>	<p>considera fundamentais para uma boa prática profissional</p> <p>. Questionar os entrevistados relativamente às formas como avaliam a eficiência das suas práticas.</p> <p>. Pedir aos entrevistados que descrevam as práticas de cooperação entre professores existentes na escola onde leciona.</p> <p>. Solicitar que refira as razões que justificam essa cooperação e as formas como acontece, bem como os seus benefícios para o entrevistado enquanto professor e para a escola.</p> <p>. Questionar os entrevistados relativamente a como seria a cooperação/participação entre professores numa escola ideal.</p>	
<p>3. Saberes científicos</p>	<p>. Compreender a importância atribuída à formação inicial e ao domínio dos conteúdos científicos</p>	<p>. Pedir aos entrevistados que, lembrando a sua formação inicial, refiram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - em que medida consideram que a formação inicial contribuiu para o conhecimento científico e didático exigido ao exercício da função de professor; - em que medida a classificação final à saída da formação inicial pode ser determinante de um bom ou mau exercício da profissão. <p>. Pedir aos entrevistados que, tendo em conta a sua experiência profissional atual, refira as áreas do saber que considera fundamentais para exercer de forma adequada a</p>	

	<p>. Identificar o papel da formação contínua na vida docente</p>	<p>sua função de professor de 1.º Ciclo.</p> <p>. Pedir aos entrevistados que especifiquem o papel da formação contínua ao longo da sua vida profissional, reforçando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as suas motivações para a procura de formação contínua; - a sua importância em termos de percurso profissional; - os contributos para a melhoria da prática; - o tipo de formação que tem vindo a privilegiar (didática, científica, etc.). 	
<p>4. Competências emocionais</p>	<p>. Conhecer a importância atribuída à relação pedagógica no processo de aprendizagem dos alunos</p> <p>. Identificar os sentimentos que associa a</p>	<p>. Solicitar aos entrevistados que descrevam a relação pedagógica que desenvolvem com os seus alunos, salientando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - como conseguem o equilíbrio entre permissividade e autoridade; - a confiança na capacidade de todos para aprender; - o respeito pela diversidade e individualidade dos alunos; - os limites da relação professor-aluno. <p>. Solicitar aos entrevistados que refiram em que medida consideram que a relação professor-aluno pode ser facilitadora de uma maior ou menor aprendizagem por parte dos alunos</p> <p>. Solicitar aos entrevistados que refiram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quais as três características/competências 	<p>Comparar características emocionais que associam a um</p>

	<p>um bom professor</p> <p>. Conhecer o papel que o professor atribui aos sentimentos que experimenta na prática profissional</p>	<p>emocionais que mais associam a um bom professor;</p> <ul style="list-style-type: none"> - em que medida consideram importante desenvolver nos seus alunos competências emocionais que lhes permitam lidar bem com as situações do dia-a-dia; - que práticas desenvolve neste sentido. <p>. Solicitar aos entrevistados que, refletindo sobre a sua experiência profissional, refiram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os três sentimentos que mais experimentam durante o exercício da sua profissão. - de que modo é que esses sentimentos influenciam a sua prática profissional. 	<p>bom professor às três que nomeiam posteriormente</p>
<p>5. Saberes de si próprio</p>	<p>. Apreender dimensões identitárias</p> <p>. Identificar os pontos de contacto entre a identidade pessoal e a identidade docente</p>	<p>. Solicitar aos entrevistados que identifiquem as características pessoais que consideram ser mais importantes na prática docente, focando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivação pessoal para ser docente; - traços de personalidade mais valorizados. <p>. Pedir aos entrevistados que se descrevam como pessoas e como profissionais e que refiram e que medida o que são enquanto pessoas influencia o exercício da sua profissão.</p> <p>. Pedir aos entrevistados que refiram o papel da reflexão</p>	<p>Comparar os pontos de contacto e de divergência entre a identidade pessoal e a identidade docente</p>

	. Compreender a importância da reflexão	pessoal (sobre si próprio) na prática docente.	
6. Conclusão e agradecimento final	. Finalizar a entrevista e agradecer novamente a disponibilidade do entrevistado	. Pedir aos entrevistados que refiram eventuais aspetos que considerem importantes e que não tenham sido ainda abordados sobre o tema durante a entrevista. . Agradecer novamente a cooperação e assegurar que devolve o protocolo da entrevista para validação.	

Anexo X. Termo de consentimento livre e esclarecido para os docentes



TERMO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, [assinatura] (nome do docente) declaro ter sido informada/o por Gonçalo Henriques, a frequentar o Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do EB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do EB na Escola Superior de Educação de Lisboa, sobre os propósitos e termos em que decorrerá o estudo “O que é ser um bom professor? Perceções de alunos e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, bem como da minha participação livre e informada no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende identificar as conceções de alunos e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o que é um bom professor.

A minha colaboração nesta pesquisa consiste em participar na realização de uma entrevista que tem como finalidade conhecer a minha opinião sobre o tema em estudo.

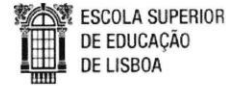
Este estudo não me trará despesa ou qualquer tipo de risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço ao autor do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar de forma livre e informada.

24/05/2018

[assinatura]

Anexo Y. Termo de consentimento livre e esclarecido para os Encarregados de Educação dos alunos



TERMO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo a realizar: “O que é ser um bom professor? Perceções de alunos e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico”

Pessoa Responsável pelo Estudo: Gonçalo Henriques

Contacto: [Redacted]

Instituição de Acolhimento: [Redacted]

Este documento contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordada/o, bem como a decisão de autorizar a participação do seu educando no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida.

Eu, [Redacted], na qualidade de Encarregado/a de Educação e representante legal do/a [Redacted] (nome do educando), autorizo de livre vontade, o meu educando a participar no estudo intitulado “O que é ser um bom professor? Perceções de alunos e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, o qual se desenvolve no âmbito da dissertação final do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do EB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do EB da Escola Superior de Educação de Lisboa a realizar por Gonçalo Henriques, sob orientação da Prof.ª Doutora Isabel Pizarro Madureira.

Fui também informado/a de que a participação do meu educando consiste na realização de uma entrevista em grupo. A sua participação nessa atividade visa conhecer as conceções de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o que é um bom professor. Essa atividade realizar-se-á dentro do horário letivo, sem prejuízo do seu envolvimento noutra tipo de tarefas.

O autor do estudo assegura o anonimato dos dados relativos à identificação do meu educando e que os resultados obtidos serão divulgados no meio académico e científico, sem prejuízo da confidencialidade e anonimato referidos. Fui ainda informado/a de que este estudo não me trará despesas ou riscos.

[Redacted Signature]
(Assinatura do representante legal do [Redacted])

27/5/2018

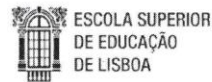
(Data)

Gonçalo Henriques
(Assinatura do responsável pelo estudo)

28/5/2018

(Data)

Anexo Z. Termo de consentimento livre e esclarecido para o diretor da instituição



Exmo. Senhor

Director da Escola Superior de Educação de Lisboa
Rua do Colégio 1416-001
1200-016 Lisboa

Data: 08/05/2018

Assunto: Pedido de autorização de realização de estudo sobre "O que é ser um bom professor? Perceções de alunos e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico".

Declara-se que no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do EB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do EB da Escola Superior de Educação de Lisboa, o mestrando Gonçalo Nuno Caeiro Henriques propõe-se realizar uma dissertação subordinada ao tema "O que é ser um bom professor? Perceções de alunos e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico". Este estudo tem como objetivo geral identificar as conceções de alunos e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o que é um bom professor.

Para a concretização deste estudo de natureza qualitativa, prevê-se a necessidade de realizar entrevistas a docentes e alunos do 1.º Ciclo em maio de 2018. E, porque conhecemos a qualidade das práticas desenvolvidas pelos professores no colégio que V.ª E.ª dirige, vimos solicitar autorização para que o estudo se possa concretizar no Vosso estabelecimento de ensino.

Mais se informa que a todos os docentes e encarregados de educação será pedida, por escrito, a autorização com consentimento informado para participarem no presente estudo. Todos os procedimentos respeitarão os princípios éticos da investigação, isto é, será garantido anonimato de todos os participantes envolvidos, será solicitado o consentimento informado, como se afirmou antes, e mantido o segredo profissional. Com o objetivo de garantir a impossibilidade de identificação dos participantes, a cada um será atribuído um código constituído por um conjunto de caracteres (letras e números), que será conhecido apenas pelo autor do estudo.

Parcer:
Cumpridos os pressupostos indicados no terceiro
parágrafo do documento, o SE não coloca qualquer
tipo de reservas a pretensas. 23 MAI 18 [Assinatura]

A realização deste estudo tem a orientação da Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira, docente na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Desde já agradecemos a Vossa indispensável colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

A professora orientadora do estudo,



(Prof. Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira)

Autorizo a realização do estudo:

(*com o meu nome do*
S. João de Deus)

Data: 24 / 11 / 18

Anexo AA. Guião de entrevista a alunos

Tema: O que é ser um/a bom/boa professor/a? Concepções de alunos/as e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Entrevistados: Alunos de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Objetivo geral: Identificar as concepções de alunos/as e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o que é um/a “bom/boa professor/a”

Blocos	Objetivos Específicos	Temas para Questões	Observações
1. Legitimação e motivação	<ul style="list-style-type: none"> . Legitimar a entrevista . Motivar os/as entrevistados/as 	<ul style="list-style-type: none"> . Agradecer a colaboração do/a aluno/a. . Informar sobre o tema e objetivos do estudo. . Negociar a colaboração, sublinhando a importância do contributo dos/as alunos/as, perante os objetivos do estudo (combinar local e data). . Assegurar o anonimato das informações. . Aferir o interesse e disponibilidade dos/as alunos/as em participar no estudo. . Informar os/as alunos/as do pedido de autorização feito às famílias e da sua aceitação. . Garantir o envio do protocolo da entrevista para validação. . Pedir autorização para filmar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> . Esclarecer eventuais dúvidas dos/as entrevistados/as.
2. Trabalho em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar as concepções dos/as alunos/as sobre o que é um professor 	<ul style="list-style-type: none"> . Perguntar aos/às entrevistados/as o que é para eles um professor. 	<ul style="list-style-type: none"> . Ajustar a formulação das perguntas, de forma a que sejam facilmente compreensíveis

	<p>. Identificar o tipo de atividades promovidos por docentes de que os/as alunos/as mais gostam e menos gostam.</p> <p>. Identificar as aulas que mais marcaram os/as alunos/as pela positiva e pela negativa.</p> <p>. Identificar o tipo de recursos utilizado pelo professor mais valorizado pelos/as alunos/as.</p> <p>. Identificar as noções dos/as alunos/as sobre as regras da sala de aula.</p> <p>. Identificar as noções dos/as alunos/as sobre as rotinas e o seu papel.</p>	<p>. Solicitar aos/às entrevistados/as que identifiquem atividades que o professor propõe de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mais gostam e porquê; - menos gostam e porquê. <p>. Pedir aos/às entrevistados/as que descrevam a aula dada por um/a professor/a titular de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mais tenha gostado e porquê; - menos tenha gostado e porquê. <p>. Solicitar aos/às entrevistados/as que identifiquem os materiais que o professor utiliza nas aulas que os ajudam a perceber e a aprender melhor.</p> <p>. Pedir aos/às entrevistados/as que identifiquem as regras que existem na sua sala de aula e refiram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quem participou na sua definição; - quem acham que deve definir as regras da sala de aula; - se consideram as regras importantes para o bom funcionamento das aulas. <p>. Pedir aos/às entrevistados/as que identifiquem se na sala há rotinas que todos tenham de cumprir, referindo também:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o que pensam sobre essas rotinas; - quais consideram serem as suas (des)vantagens. 	<p>pelos/as alunos/as entrevistados/as.</p>
--	---	---	---

	<p>. Aferir o grau de liberdade idealizado pelos/as alunos/as.</p>	<p>. Solicitar aos/às entrevistados/as que revelem se têm espaços e tempos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se expressarem; - escolherem aquilo que pensam ter mais necessidade de estudar; <p>. Solicitar aos/às entrevistados/as que refiram como idealizam os dois tópicos anteriormente mencionados.</p>	
<p>3. Relação com o professor</p>	<p>. Identificar as características mais importantes num professor na ótica dos/as alunos/as.</p> <p>. Apreender os sentimentos dos/as alunos/as perante elogios e atitudes de desvalorização do professor.</p> <p>. Aferir as três características de um professor ideal no que diz respeito ao seu conhecimento, à sua forma de ensinar, à sua relação com os/as alunos/as, à sua relação com os professores e à sua relação com outros professores.</p>	<p>. Pedir aos/às alunos/as que nomeiem três características que considerem de elevada importância para ser um bom professor.</p> <p>. Solicitar aos/às entrevistados/as que descrevam o que sentem quando um professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - elogia o seu trabalho; - desvaloriza o seu trabalho. <p>. Solicitar aos/às entrevistados/as que identifiquem três características de um professor ideal relativamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ao conhecimento que tem; - à sua forma de ensinar; - à sua maneira de ser e de se relacionar com os/as alunos/as; - à sua maneira de se relacionar com as famílias; - à sua maneira de se relacionar com os outros professores. 	<p>. Ajustar a formulação das perguntas, de forma a que sejam facilmente compreensíveis pelos/as alunos/as entrevistados.</p>

	<p>. Aferir as noções dos/as alunos/as sobre o papel do professor perante situações de dificuldade por parte dos/as alunos/as.</p> <p>. Identificar os três aspetos que os/as alunos/as privilegiariam na relação com os/as alunos/as se fossem professores.</p> <p>. Identificar as concepções dos/as alunos/as sobre o que é um bom professor.</p>	<p>. Solicitar aos/às entrevistados/as que refiram o que um professor deve fazer quando os/as alunos/as não conseguem realizar uma determinada atividade.</p> <p>. Pedir aos/às entrevistados/as que, imaginando serem professores, identifiquem três aspetos que seriam mais relevantes para si na relação com os seus alunos.</p> <p>. Pedir aos/às entrevistados/as que descrevam, sumariamente, o que consideram ser um bom professor.</p>	<p>. Confrontar respostas dos/as alunos/as à primeira pergunta com as suas respostas a esta pergunta.</p>
4. Conclusão e agradecimento final	<p>. Finalizar a entrevista e agradecer novamente a disponibilidade dos/as alunos/as.</p>	<p>. Pedir aos/às entrevistados/as que refiram eventuais aspetos que considerem importantes e que não tenham sido ainda abordados sobre o tema durante a entrevista.</p> <p>. Agradecer novamente a cooperação e assegurar que devolve o protocolo da entrevista para validação.</p>	

Anexo AB. Protocolo de entrevista à Professora C (4.º ano)

GH – Quero antes de mais agradecer a colaboração para a realização deste estudo que será a minha dissertação de mestrado para obter o grau de mestre em educação. O tema da minha investigação é “O que é ser um bom professor? Concepções de alunos e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico” e o objetivo geral é identificar as concepções dos alunos e dos professores exatamente deste ciclo de ensino sobre o que será isto de ser um bom professor. O protocolo da entrevista ser-lhe-á enviado posteriormente para a sua aprovação.

Prof. C – De acordo.

GH – Primeiro, pedia-lhe que identificasse os princípios orientadores da sua prática, ou seja, aquilo que considera ser a base da sua prática.

Prof. C – Eu acho que um bom professor é a base para uma educação de sucesso. E eu acho que um professor deve ser, acima de tudo, flexível. Nós devemos ter várias capacidades: entre ter paciência, entre ter empatia e entre também deixá-los frustarem-se porque a vida não é um mar de rosas. É bom para eles perceberem que na vida não conseguem tudo. Nós devemos não dar-lhes o peixe, mas ensiná-los a pescar e a minha prática vai muito nesse sentido. Sou muito flexível. E acho que isso é fundamental.

GH – A minha segunda pergunta é quais são as suas principais preocupações quando está a lecionar.

Prof. C – Eu tento sempre captar a atenção deles. Eu tento fazer com que cada aula seja uma aula única, que não seja igual a outra. No sentido de arranjar estratégias de ir ao encontro daquilo que é o grupo. Há coisas que posso utilizar com este grupo que posso não usar noutra. E mesmo relativamente às produções escritas que faço para eles, personalizo muito de forma a que tenha a ver com a vida da sua sala de aula. Acredito que fazendo essa adequação, é mais fácil tornar cada aula única e captar a atenção deles.

GH – E quais as dimensões que considera essenciais para uma boa prática profissional?

Prof. C – Eu acho que tem de ser um equilíbrio entre a relação com os alunos e o domínio dos conteúdos. Só conseguimos captar a atenção dos alunos se chegarmos a eles. Tenho de estar próxima deles para eles terem um tapete de segurança necessário para me poderem também colocar as questões com a facilidade que entenderem. Para mim, a empatia é algo essencial para responder às necessidades da turma.

GH – Pergunto agora como avalia a eficiência da sua prática, ou seja, como sabe que está a fazer um bom trabalho.

Prof. C – Eu tenho perceção de várias formas. No *feedback* que me dão quando peço para porem em prática, seja numa produção escrita, oralmente ou em atividades lúdicas. Também tenho *feedback* por parte dos pais. Quando trabalham com eles, dizem-me depois se está a corresponder às expetativas.

GH – Agora, pedia que me descrevesse a prática de cooperação entre professores nesta escola.

Prof. C – Inicialmente, trabalhava em parceria com os colegas com turmas do mesmo ano que eu. Atualmente, em termos pedagógicos, a única coisa que fazemos igual é a nível de testes de avaliação. De resto, não trabalhamos muito em conjunto.

GH – E de que forma acha que a cooperação entre professores traz benefícios para os alunos, para os professores...

Prof. C – Eu acho que traz benefícios para todos. Nós devemos ter a sensibilidade de nos esvazearmos enquanto profissionais e enquanto pessoas, mas acho que também temos de ter a sensibilidade de aprender. E eu acho que nós fazemos um bocadinho disso todos os dias, enquanto professores. Por isso é que eu acho que a flexibilidade é a base para uma boa educação escolar.

GH – E numa escola ideal, como seria para si a cooperação entre professores?

Prof. C – Não acredito muito em escolas ideais, mas acho que já trabalhei numa que se aproximava muito. Eu acho que a cooperação é essencial. Quando damos, também recebemos. E quando nos esvazemos enquanto pessoas, também estamos a aprender. Não vimos só ensinar, também vimos aprender com os outros. É importante alargarmos as nossas práticas às outras salas, chamarmos os alunos mais velhos para

virem dar uma aula aos mais pequenos... Para mim, isso era muito bom acontecer. Mas acho que ainda estamos longe de obter essa capacidade de nos articularmos entre todos. Devia haver muito mais partilha e muito mais atividades em conjunto.

GH – Passo agora para questões relacionadas com os saberes científicos e pedia que, relembrando os seus tempos de formação inicial, em que medida acha que a mesma contribuiu para o conhecimento científico e didático exigido ao professor.

Prof. C – Quando era jovem, não pensava estudar Educação, pois era uma apaixonada pela escrita e pelas palavras. Mas descobri, no meio das palavras, que sou uma apaixonada pela Educação. Em termos da minha prática de formação inicial, acho que o que contou muito foi o terreno. Acho que podemos aprender muita coisa na teoria, mas a prática é que nos dá bagagem para enfrentarmos o dia-a-dia e as pressões. Porque sabemos que aquele menino aprende melhor com o método tal e o outro com o método tal, e vamos experimentando e aprendendo. O terreno é que nos dá a formação, aos poucos, que realmente precisamos.

GH – E em que medida acha que a sua classificação final à saída da formação inicial foi determinante para um bom ou mau exercício da sua profissão?

Prof. C – Sou muito franca, acho que não tem nada a ver. Vale o que vale. Eu acho que só teve o peso de me colocar numa grelha de números e eu ter de estar numa lista que me colocou num lugar que me foi atribuído com base nesses números. Acho que o mais importante que aprendi foi com a experiência.

GH – Pedia agora que, já tendo em conta a sua experiência atual, quais as áreas do saber que considera essenciais para exercer o papel de professor.

Prof. C – Eu acho que, acima de tudo, temos de nos manter atualizados. Temos de apostar na formação contínua. Porque os programas estão sempre a mudar, há vários recursos que podemos conhecer. Nunca podemos deixar de renovar conhecimentos. E os miúdos acabam também por nos ensinar em diferentes contextos, porque trazem coisas novas para a sala de aula.

GH – De certa maneira, os professores também aprendem com os alunos.

Prof. C – Sempre! Eu acho que até devemos ter essa capacidade de aprender com eles. Porque muitas vezes, há professores que não gostam de certas partilhas. Eu não tenho problemas de aprender novas estratégias com os alunos. Isso até me agrada, é sinal de que estão a perceber o meu trabalho e que já lhes dei as ferramentas para que cheguem muito mais além. Acho que é muito enriquecedor.

GH – Falando agora sobre a formação contínua, que já mencionou um pouco, pedia que me dissesse qual o papel da mesma ao longo da sua vida profissional.

Prof. C – Considero-a muito importante. Os conhecimentos devem sempre ser reciclados. É importante nós aprendermos e eles aprenderem connosco.

GH – E quais foram as suas motivações para procurar formação contínua?

Prof. C – Foi mesmo sentir essa necessidade. Nós percebemos por uma simples conversa com os alunos que planificamos uma coisa e depois essa conversa leva-nos por outro caminho. E eu percebo que essa formação é mesmo necessária. A estrada não é apenas aquilo que vemos. É muito mais para além daquilo que somos capazes de ver. A aprendizagem é uma constante. É importante pormo-nos à prova todos os dias. E quando nos pomos à prova é que sentimos essa necessidade de receber mais formação. Dessa forma, podemos ir mais ao encontro das necessidades dos alunos.

GH – E que tipo de formação tem vindo a privilegiar?

Prof. C – Eu tenho apostado na área da Matemática. Como nunca foi a minha área favorita, eu penso que não a trabalhava com o mesmo entusiasmo que trabalhava o Português. Além disso, cada vez mais os alunos estão a trabalhar conteúdos que se trabalhavam mais tarde.

GH – Passando agora para as questões sobre as competências emocionais, pedia que descrevesse a relação pedagógica que desenvolve com os seus alunos.

Prof. C – Acho que tem a ver com o meu feitio. Primeiro, estudo sempre o grupo-turma. É muito importante compreendermos a comunidade envolvente e é a partir daí que crio a minha prática pedagógica. Há coisas que faço com esta turma que não teria feito noutras escolas, porque só vou até onde eles conseguem corresponder. Tem de haver um equilíbrio. Como já lhe disse, sou muito flexível e penso que tem de ser essa a

principal característica de um professor. É ser rigoroso, mas ao mesmo tempo ter paciência, ter empatia... É um equilíbrio entre o rigor e a flexibilidade. Eu tento, mas não consigo sempre. Mas nós damos um passo atrás para para darmos dois à frente.

GH – E de que forma acha que é importante a capacidade de todos para aprender?

Prof. C – Acho que devemos ter essa confiança, mas as crianças não são todas iguais. Temos é de saber lidar com essa diferença. Temos de ter sensibilidade para perceber e dar tempo à criança que demora mais, mas também temos de ter estratégias para os alunos mais rápidos. É importante termos noção disso e é um desafio, mas aquilo que não nos desafia não nos transforma.

GH – E para si, quais são os limites da relação professor-aluno?

Prof. C – Acho que é o respeito. Enquanto houver respeito, é esse o limite. A partir daí, tudo é possível.

GH – Pedia agora que referisse em que medida considera que a relação professor-aluno pode facilitar uma maior ou menor aprendizagem por parte dos alunos.

Prof. C – Acho que influencia em tudo. Nós somos o exemplo e acho que temos de conquistar o aluno pelo lado mais positivo. E temos de saber chegar ao aluno. Temos de saber acolhê-lo e eles têm de sentir em nós um tapete de segurança. E a partir daí, tudo se desencadeia. Quero que me reconheçam como a professora que lhes é próxima. Aquela com quem podem tirar dúvidas, com quem podem falar e com quem não precisam de ter vergonha. O afeto é extremamente importante para uma boa aprendizagem por parte dos alunos.

GH – Pedia agora que referisse as características ou competências emocionais que associa a um bom professor.

Prof. C – Acho que os professores têm de ter alguma sensibilidade. Temos de ser muito sensíveis para cada aluno individualmente. Eles são um grupo, mas cada um deles têm as suas características e nós devemos saber chegar a todos.

GH – Então, para si a sensibilidade é uma competência...

Prof. C – É uma competência muito importante. Acho que devemos saber descer ao nível da criança para que ela se sinta confortável. É dessa forma que ela depois se sente à vontade para aprender.

GH – Pergunto agora de que forma acha importante desenvolver nos alunos competências emocionais que lhes permitam lidar com as situações do dia-a-dia.

Prof. C – Acho que eles têm de desenvolver essas competências emocionais, em termos de sensibilidade e afeto. Mas também têm de saber ser duros e têm de ganhar estrutura para aquilo que é o dia-a-dia deles para se saberem defender e saberem pôr-se à prova, para acreditarem que são sempre capazes. Aliás, o nosso lema é “nenhum de nós é tão capaz como nós todos juntos”.

GH – E que práticas desenvolve para estimular nos alunos essas capacidades?

Prof. C – Tento sempre dizer-lhes que o “não consigo” e o “não sou capaz” ficam em casa e não existem na sala de aula. Dou-lhes o exemplo dos dedos da mão: são cinco, são todos diferentes e têm funções diferentes. Não precisam de ser iguais para as coisas funcionarem. E nós também somos todos diferentes, mas temos de acreditar que somos capazes.

GH – Agora, pedia que me dissesse os três sentimentos que mais experiencia quando exerce a sua profissão.

Prof. C – Tenho vários, mas acho que consigo resumir a três. [risos] O que sinto hoje já não sinto amanhã, mas sinto muitas vezes gratidão por tudo o que vejo que são capazes de fazer. Por este crescimento diário. Também sinto frustração nos dias em que não aprendem e em que até ponho em causa a forma como explico. Mas também é importante lidarmos com isso. Outro sentimento que tenho relativamente aos meus alunos é orgulho. Não consigo sentir o oposto. Dá-me orgulho de olhar para trás e ver tudo o que já fizemos.

GH – E de que forma esses sentimentos influenciam a sua prática?

Prof. C – Quando venho dar aulas, venho sempre com expectativas muito elevadas porque sei aquilo de que são capazes. Mas o gozo imenso que me dá é ver colegas meus a vir a esta sala e perceberem isso sem eu dizer nada. É sinal de que estamos

todos – eu, alunos, pais, colégio – a fazer um bom trabalho e isso deixa-me muito contente.

GH – Agora já relativamente aos saberes de si próprio, pedia que identificasse os traços de personalidade que acha mais importantes para um professor.

Prof. C – Acho que já falei um pouco sobre eles. Acho que a afetividade, o acolhimento que fazemos às crianças e a nossa flexibilidade para trabalharmos são tudo. Acho que são os aspetos mais importantes e a base.

GH – E qual foi a sua motivação pessoal para ser professora?

Prof. C – Como já disse, inicialmente estava muito vocacionada para a escrita, mas depois descobri através das palavras esta vocação e o gosto por ensinar. Desde que descobri que queria ser professora, este sempre foi o meu caminho. Esta é uma atividade que faço todos os dias, pela qual sou remunerada mais que faço com prazer.

GH – Pedia agora que se descrevesse enquanto pessoa.

Prof. C – Sou suspeita, mas acho que sou muito sensível. Não me lembro de ter crescido sem ter sempre os sentimentos à flor da pele. Tudo me desperta sentimentos. Também acho que sou muito humana e extremamente flexível no sentido em que me consigo adaptar às diferentes situações.

GH – Agora, pedia que se descrevesse enquanto professora.

Prof. C – Eu acho que consigo chegar aos alunos e isso faz a diferença. Gosto de sentir que eles se sentem bem, gosto de ser um exemplo para eles.

GH – Disse que sempre foi uma pessoa com os sentimentos à flor da pele. Sente que também é assim enquanto professora?

Prof. C – Também. Se vir que eles não aprenderam bem numa aula, sou incapaz de passar para outra sem eles perceberem bem. E sei que a planificação fica atrasada, mas vou até onde sinto que consigo. Sinto que sou muito reativa nesse sentido.

GH – Agora, pedia à professora que referisse o papel da reflexão pessoal na sua prática docente.

Prof. C – Acho que a reflexão é sempre positiva. Eu reflito para me desafiar. Nada daquilo que não nos desafia, não nos transforma. Se não refletirmos, não nos transformamos e não melhoramos. E esta reflexão é muito importante para chegarmos mais além. Faço essa reflexão diariamente, sozinha, com colegas desta escola e com colegas de outras escolas.

GH – Pergunto, por fim, se quer referir algum aspeto que considere importante e que ainda não tenha referido.

Prof. C – Gostava que em Portugal se valorizasse mais a nossa profissão. Que o papel e a autoridade do professor fossem mais valorizados. Ser professor é ser diferente. Temos de fazer a diferença e temos de saber que à nossa frente temos seres humanos. São recursos humanos que devemos saber respeitar. E não são eles que têm de se adaptar a nós, somos nós que temos de nos adaptar a eles. Nós é que temos de saber chegar a eles.

GH – Agradeço novamente a cooperação. E enviar-lhe-ei o protocolo para validação.

Prof. C – Eu é que agradeço. Combinado!

Anexo AC. Protocolo de *focus group* (grupo de 1.º ano)

GH – Primeiro, quero agradecer-vos e aos vossos pais por terem aceitado participar nesta entrevista, que vou utilizar para um trabalho meu. E porque é que estou a fazer este trabalho? Este trabalho tem como objetivo eu descobrir o que os alunos e os professores acham que é um bom professor. Isto porque eu também quero ser um bom professor, certo? Por isso, é que quero perguntar-vos o que acham que é um bom professor. Vou dar a palavra aos sete para todas as perguntas e se quiserem acrescentar algo depois de responderem, ponham o dedo no ar. Alguma dúvida?

Todos – Não.

GH – Então, primeiro vou perguntar o que é um professor para ti.

Maria – Um professor para mim é uma pessoa que ajuda a trabalhar.

Quaresma – [a mexer na camisola] Um professor para mim é alguém muito importante porque nos ajuda sempre que precisamos.

Messi – Para mim, o professor é muito importante porque é alguém que nos ajuda muito quando estamos magoados e nos ajuda a fazer coisas.

Margarida – Para mim, um professor é muito importante porque nos ensina muito e aprendemos muito assim.

Manuel – Para mim, um professor é alguém muito importante que ajuda os meninos a aprender as coisas...

Carla – Para mim, um professor é uma pessoa importante e que nos ajuda quando temos dificuldades nas matérias.

Constança – Para mim, um professor é fantástico porque nos ajuda a trabalhar.

GH – Obrigado. E agora, queria perguntar quais são as atividades que fazem nas aulas de que vocês gostam mais.

Constança – A coisa que gosto mais de fazer nas aulas é jogos.

Carla – Ainda não pensei... [passa o microfone a Manuel]

Manuel – A coisa que eu mais gosto de fazer nas aulas é pintar.

Margarida – O que eu gosto mais é de trabalhar muito o Estudo do Meio.

GH – Mas o que gostas mais de fazer no Estudo do Meio?

Margarida – Gosto de fazer experiências, como por exemplo quando plantámos os feijões...

Messi – Eu gosto muito de fazer experiências.

Quaresma – Eu gosto de fazer fichas de avaliação de Matemática.

Maria – Eu gosto de plantar coisas quando a professora nos pede.

[é passado o microfone novamente a Carla]

Carla – O que eu gosto mais é de fazer fichas.

GH – Agora, eu vou perguntar quais são as coisas que fazem nas aulas de que gostam menos.

Quaresma – O que eu gosto menos é Português. Não gosto de escrever.

Messi – O que eu não gosto é de trabalhar.

[os colegas começam-se a rir]

GH – Tens de dar exemplos. Não gostas de trabalhar o quê?

Messi – Não gosto de ler.

Manuel – As atividades que eu gosto menos é... [olha para o teto, pensativo] quando a professora manda trabalhos de casa.

Carla – Não há nenhuma atividade que eu aprecie.

Constança – O que eu gosto menos é de fichas de avaliação.

Maria – Também não há nada que eu não goste.

Margarida – Para mim, quando é para ler textos com muitas linhas é complicado e eu não gosto...

GH – Agora, ainda em relação a estas atividades, quero que me digam a atividade que fizeram na sala até agora de que gostaram mais.

Constança – Foi plantar os feijões.

Carla – Para mim também, foi muito divertido.

Manuel – Para mim foi quando fomos lá fora fazer jogos, mas também gostei de plantar os feijões.

Margarida – O que eu gostei mais foi de plantar os feijões, especialmente agora que eles estão a começar a nascer.

Messi – O que eu gostei mais foi das aulas de TIC.

GH – Então, aulas em que fizeram coisas com informática, certo?

Messi – Sim.

Quaresma – O que eu gostei mais foi de fazer fichas de avaliação de Matemática e de plantar os feijões.

Maria – O que eu gostei mais também foi de plantar os feijões.

GH – E a que gostaram menos?

Quaresma – Não gosto de fazer fichas de Português porque temos de escrever muito.

Messi – O que eu gosto menos é daquelas alturas das aulas em que estamos à espera de trabalho.

Manuel – Para mim, foi estar ali fora espedado com duas pessoas espedado a ver duas pessoas a plantar.

Carla – Para mim é difícil de escolher porque eu gosto mesmo de tudo.

Constança – [hesitante] O que eu gostei menos foi quando a professora ralhava...

GH – E coisas que tu tenhas feito?

Constança – Gostei de tudo.

Margarida – Acho que gostei de tudo.

Maria – Eu também gostei de tudo.

GH – Agora, quero perguntar quais são os materiais que a professora leva para a sala e que usa para vocês aprenderem melhor de que gostam mais.

Maria – Eu gostei quando a professora pediu a um aluno para ir encher um copo com água e estava quadrada e depois passou para outro copo e ficou redonda.

Messi – O que eu gostei foi quando a professora levou copos de água e pôs giz lá dentro para fazermos uma experiência.

Margarida – Para mim, é a mesma coisa que eles os dois.

Manuel – O cuisenaire, porque ajuda-me nas contas quando eu tenho dificuldade.

Messi e Matilde – Ah, eu também!

Carla – Para mim, foi aquela experiência com giz e a atividade que fizemos com dinheiro.

Constança – Para mim, também foi quando usámos o dinheiro.

Quaresma – Para mim, foi quando a professora nos deu as moedas e as notas.

GH – Então, o que estou a perceber é que vocês gostam muito quando a professora leva objetos do dia-a-dia para a sala de aula e fazem atividades com eles. É isso?

Todos – Sim!

GH – Muito bem. Então, agora quero perguntar uma coisa: a vossa sala de aula tem regras?

Todos – Tem!

GH – Então, agora quero perguntar quem ajudou a definir essas regras.

Quaresma – No primeiro dia de aulas, a professora perguntou-nos quais eram as regras da sala de aula e nós dissemos.

Messi – Sim, e depois a professora decidiu quais é que íamos usar!

[os colegas manifestam-se em concordância]

GH – Então, isso significa que vocês sugeriram as regras e a professora é que decidiu quais é que usavam, certo?

Todos – Sim.

GH – E quem é que vocês acham que deve definir as regras da sala de aula?

Maria – Eu acho que deve ser o diretor.

Quaresma – Eu acho que devem ser o diretor, o subdiretor e a professora.

Messi – Eu também acho.

Margarida – Eu acho que devia ser o senhor diretor.

Manuel – Eu acho que todos os professores da escola se deviam reunir para decidir.

Carla – Eu acho que deviam ser os professores que estão na escola há mais tempo.

Constança – Eu concordo com a Carla.

GH – E vocês acham que os alunos não devem dizer o que acham sobre as regras?

Constança – Eu acho que os alunos devem ajudar a fazer as regras.

Carla – Eu também acho que eles devem dar a sua opinião sobre as regras e ajudar a criá-las.

Manuel – Eu acho que os alunos nem sempre podem dar a sua opinião, por isso não sei se é boa ideia eles dizerem o que acham sobre as regras. Os alunos podem abusar.

Margarida – Os alunos merecem ter a sua opinião e também podem ajudar a fazer as regras.

Messi – Os adultos é que devem decidir e os alunos têm de cumprir.

Quaresma – Eu acho que os alunos também devem dar a sua opinião.

Maria – Eu acho que cada criança deve ter a sua vez de dar a opinião, tal como os adultos.

GH – Para encerramos o assunto das regras, acham que as regras são importantes para as aulas correrem bem?

Maria – Sim, porque se a professora não dissesse as regras, não ouvíamos a professora.

Quaresma – Eu acho que sim, porque senão portavam-se muito mal.

Messi – Eu acho que as regras são muito importantes, porque se ninguém no mundo tivesse regras, ninguém estava bem uns com os outros.

Margarida – Eu acho que as regras são muito importantes, porque senão estávamos sempre a dar-nos mal e a professora estava sempre a ralhar connosco.

Manuel – Se não houvesse regras, a sala não parecia uma sala. Parecia uma selva.

Constança – Eu acho que as regras são muito importantes porque se não houvesse, nem íamos à escola.

GH – Agora, quero perguntar-vos se vocês sentem que aqui na escola têm tempo e espaço para se expressarem.

Constança – Eu acho que aqui na escola há tempo para tudo.

Carla – Eu acho que há tempo para tudo.

Manuel – Eu acho não deve haver tempo para tudo, porque se houvesse, os meninos estavam sempre a ir à casa de banho. Mas para dar a opinião acho que pode ser.

Messi – Eu acho que todos os alunos deviam dar opinião, porque senão era tudo uma seca. Não podíamos fazer nada.

Quaresma – Eu acho que todas as pessoas devem dar a opinião, porque era injusto se os professores fizessem as regras sem falar com os alunos. Era injusto porque os alunos nunca poderiam dar a sua opinião.

Maria – Eu acho que nós devemos dar a opinião. Nós temos muito tempo para isso nas aulas.

GH – E sentem que têm tempos e espaços aqui na escola para estudarem aquilo que acham que vos faz mais falta?

Maria – Eu acho que temos, porque a professora costuma dar mais algum tempo para acabarmos o que estamos a fazer.

Quaresma – Eu acho que sim.

Messi – Eu acho que nos faz mais falta tempo para estudarmos Português.

Margarida – Eu acho que nós temos muito tempo. Podemos aproveitar enquanto esperamos que os nossos pais nos venham buscar para fazermos os trabalhos e estudarmos.

Manuel – Eu acho que o tempo que a professora dá para fazermos as coisas é suficiente.

Carla – Eu acho que sempre tivemos tempo, porque à hora de saída podemos estudar ou trabalhar enquanto esperamos que os pais nos venham buscar.

Constança – Mais ou menos...

GH – E o que acham que podia mudar para terem mais tempo para essas coisas?

Manuel – Se os cientistas inventassem uma coisa que nos desse mais tempo. Quando o tempo estivesse quase a acabar, dava-nos mais tempo!

Margarida – Os pais podiam vir-nos buscar mais tarde para termos mais tempo para trabalhar.

Quaresma – Eu acho que devíamos ter todos os dias uma aula de cada matéria. Uma de Português, uma de Matemática e uma de Estudo do Meio. Assim, tínhamos tempo para estudar todas as matérias.

Messi – Eu acho que temos de aproveitar quando estamos nos intervalos.

Constança – Eu acho que as aulas deviam ser mais curtas para termos mais tempo para estudarmos.

GH – Então, por exemplo, em vez de teres duas horas de Português, tinhas só uma hora e meia e usavas a outra meia hora para estudar o que te fazia mais falta?

Constança – Sim.

GH – Muito bem. Então, agora quero pedir que me digam três características que achem mais importantes num bom professor. Três coisas que descrevam um bom professor.

Quaresma – [empoleirado na mesa] Primeiro, é importante tirar o curso porque senão não consegue responder às dúvidas dos alunos. Também precisa de ajudar os alunos

Maria – Para mim, um bom professor tem de ajudar quando preciso dele e não pode mentir. Tem de ser uma pessoa honesta.

Messi – Eu acho que um professor tem de ser um bom amigo, uma boa pessoa e tem de ser muito carinhoso. Tem de ser muito amigo dos alunos.

Margarida – Um bom professor tem de tirar o curso e não pode mentir aos alunos. Também tem de ser amigável.

Carla – Para mim, um bom professor tem de ser honesto, tem de ajudar os alunos e tem de responder às perguntas dos alunos.

Constança – Um bom professor tem de ser carinhoso, ajudar os alunos e esclarecer as dúvidas dos alunos.

Maria - [coloca o dedo no ar] Só quero acrescentar que o professor também tem de ser simpático para todos de maneira igual, senão os alunos ficam tristes.

GH – E o que sentem quando a vossa professora elogia o vosso trabalho. Quando a professora diz que fizeram um bom trabalho.

Constança – Eu sinto-me muito feliz.

Carla – Eu fico muito contente e agradeço-lhe.

Manuel – Eu sinto que fiz a minha missão.

Margarida – Eu fico muito orgulhosa do meu trabalho e sinto-me muito bem.

Messi – Eu sinto-me bem porque tenho boa nota. E se receber boa nota, eu e os meus pais ficamos felizes.

Quaresma – Um dia, a professora escreveu coisas boas no meu caderno a falar bem do meu trabalho e eu gostei, porque fiquei feliz.

Maria – Eu gosto quando a professora diz que fiz um bom trabalho. Sinto-me feliz e isso faz-me querer continuar a esforçar-me.

GH – E agora pergunto o contrário. Como se sentem quando se esforçaram para fazer uma atividade mas a professora desvaloriza o vosso trabalho?

Maria – Eu também fico feliz, mas fico um bocadinho triste porque estou habituada a que a professora me elogie.

Quaresma – Quando tenho uma coisa errada e a professora não me elogia, também fico feliz porque só fiz uma coisa errada e se estivesse um bocadinho mais concentrado podia ter tudo certo. Mas não fico triste porque consigo sempre aprender e melhorar mais.

Messi – Quando me esforço e a professora não me elogia, sinto-me triste.

Margarida – Sinto-me um bocadinho feliz e um bocadinho triste. Fico feliz porque vou sempre aprendendo mais e fico triste porque não fui elogiada.

Manuel – Sinto-me mais triste do que contente, porque apesar de não ser elogiado também aprendo.

Constança – Quando a professora não me elogia, eu sinto-me feliz porque para a próxima já ficamos a saber.

GH – Agora, quero que me digam três características que descrevam o conhecimento que o professor deve ter.

Constança – [desvia o olhar para a câmara] Os professores têm de saber as matérias.

Carla – As matérias, as coisas que são verdadeiras para ensinar aos alunos.

Manuel – Tem de saber muito bem as matérias.

Margarida – Tem de saber a matéria todinha e nunca pode brincar com os alunos, senão eles aprendem mal.

Messi – O professor ideal tem de saber as respostas certas a tudo.

Quaresma – Eu acho que um professor ideal tem de saber as matérias todas, senão um aluno tem uma dúvida e o professor não sabe ajudar.

Maria – Primeiro, tem de saber todas as matérias que os alunos têm de aprender. Segundo, tem de dizer a resposta verdadeira. E por último, tem de ser simpático para os alunos.

GH – E agora, quanto à maneira de ensinar. Quero que me digam três palavras para descrever como o professor deve ensinar.

Maria – Um professor deve ensinar as coisas muito bem, senão os alunos não conseguem ter boas notas.

Quaresma – Eu acho que os professores têm de explicar tudo com calma e ajudar os meninos que têm dúvidas. Os professores também têm de perguntar que alunos já acabaram as fichas, porque há alunos que acabam e não dizem nada, e também tem de esperar pelos alunos e deixá-los acabar.

GH – Então, achas que o aluno tem de respeitar a velocidade de trabalho dos alunos.

Quaresma – Sim.

Messi – Quando um aluno tem dúvidas, o professor tem de ensinar e não deve dizer ao calhas. E quando um professor se engana, tem de pedir desculpa.

Margarida – O professor tem de respeitar os alunos.

Manuel – O professor deve ensinar os alunos sem pressa, para não haver complicações. Assim, corre tudo bem.

Carla – Eu acho que o professor deve ensinar com calma até os alunos perceberem. E também acho que tem de pedir desculpa quando se engana.

Constança – Eu acho que o professor tem de pensar com a sua própria cabeça e não com o telemóvel e o computador.

GH – Agora, a minha pergunta é como acham que deve ser a relação entre o professor e a vossa família.

Constança – Eu acho que devem dar-se bem.

Carla – Eu acho que o professor tem de se dar bem com a família dos alunos.

Manuel – O professor tem de se dar bem com a família do aluno, porque senão a família pode tirar o aluno dessa escola.

Margarida – Eu acho que a Carla e o Manuel têm razão.

Messi – Devem ser muito amigos, porque senão os alunos sentem-se mal.

Quaresma – Eu acho que se devem dar bem, senão os pais tiram os filhos da escola.

Maria – Para mim, um professor tem de ser simpático para os pais, porque senão os pais tiram o filho da escola.

GH – Muito bem. Agora, quero saber como acham que deve ser a relação entre a vossa professora e os outros professores.

Maria – Eu acho que um professor devia dar-se bem com os outros professores, porque senão eles também ficavam tristes.

Quaresma – Os professores têm de ser amigos uns dos outros.

Messi – Os professores devem ser amigos, senão não se dão bem.

Margarida – Os professores devem ser amigos, porque se não fossem, os professores não conseguiam aprender uns com os outros.

Manuel – Os professores devem dar-se muito bem, porque se viessem novos professores, eles não se sentiam bem-vindos e ficavam tristes.

Carla – Os professores devem dar-se bem, porque se um vier bater à porta do outro, pode não ouvi-lo apesar de ser uma coisa importante.

Constança – Eu acho que os professores devem ser amigos, senão andavam sempre chateados.

GH – Obrigado. Agora, quero perguntar o que acham que o professor deve fazer quando os alunos estão a ter dificuldade em fazer uma atividade.

Constança – Quando os alunos não estão a conseguir fazer uma atividade, o professor deve ir ajudá-los.

Carla – Quando os alunos não estão a conseguir fazer um exercício, pedem ajuda ou para o professor explicar outra vez.

Manuel – O professor não deve explicar sempre mais de uma vez. Só deve explicar se souber que um aluno esteve atento mas não percebeu.

Margarida – O professor deve ajudar quando alguém tem dúvidas, mas quando um aluno não está atento, ele não deve ajudar porque ele tem de aprender a não ficar distraído.

Messi – O professor deve ajudar o aluno, mas se ele estiver distraído ou a brincar, não.

Quaresma – Eu acho que o Messi tem razão, porque se estivermos a brincar, é óbvio que temos dúvidas.

GH – Agora, quero que imaginem que são professores e digam três coisas que fariam para se darem bem com os vossos alunos.

Messi – Se fosse professor, ajudava sempre os alunos, porque temos de ser amigos dos alunos para os ajudar e para eles aprenderem bem.

Margarida – Se eu fosse professora, também ajudava os alunos.

Manuel – Se eu fosse professor, explicava as coisas até eles perceberem.

Constança – [a mexer no cabelo] Se eu fosse professora, explicava muitas vezes para os alunos perceberem bem.

Carla – Se eu fosse professora, seria honesta com os meus alunos e explicaria até eles perceberem bem. Também seria amiga deles.

Maria – Se eu fosse professora, também seria honesta como a Carla, porque senão os alunos ficavam tristes. Eu ajudava-os e dava-lhes mais tempo para terminarem as atividades.

GH – Agora, a última pergunta: quero pedir que descrevam o que acham que é um bom professor.

Constança – Eu acho que um bom professor tem de ser honesto com os alunos.

Manuel – Um bom professor é um professor que espera e que deixa os alunos falarem e darem a opinião, mas só se tiver a ver com o assunto que está a ser falado. [passa o microfone a Margarida, mas rapidamente o puxa de volta para si] Ah, e também deve ser honesto.

Margarida – Um professor deve ser honesto e simpático com todos os alunos da mesma maneira.

Messi – Um bom professor tem de ser uma pessoa honesta e verdadeira, senão não se dava bem com os alunos.

Maria – Um bom professor para mim é uma pessoa simpática para os alunos.

Carla – Para mim, um bom professor é um professor que ajuda os alunos muito. É uma pessoa honesta, simpática e boa para os alunos.

Quaresma – [fica em silêncio durante alguns segundos, a olhar para o teto, pensativo]
Para mim, acho que o mais importante para um professor ser bom é ser simpático.

GH – Muito bem. E agora, quero só perguntar se têm alguma coisa a acrescentar que ainda não tenha sido dita mas que achem importante.

Manuel – Um professor deve-se dar muito bem com os alunos.

Carla – Um professor também deve dar mais tempo aos alunos para acabarem as atividades, porque há sempre meninos que não conseguem acabar tudo.

Margarida – Eu acho que um professor tem de se dar muito bem com os alunos e nunca pode mentir aos alunos, senão eles fazem os exercícios mal.

Maria – Um bom professor tem de ser honesto com os alunos, com os pais e com os outros professores.

GH – Muito bem, então terminamos a entrevista. Obrigado a todos.

Anexo AD. Protocolo de entrevista à Professora A dividido em unidades de registo

GH – Quero antes de mais agradecer a colaboração para a realização deste estudo que será a minha dissertação de mestrado para obter o grau de mestre em educação. O tema da minha investigação é “O que é ser um bom professor? Concepções de alunos e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico” e o objetivo geral é identificar as concepções dos alunos e dos professores exatamente deste ciclo de ensino sobre o que será isto de ser um bom professor. O protocolo da entrevista ser-lhe-á enviado posteriormente para a sua aprovação.

Prof. A – Muito bem.

GH – Tal como consentiu, a entrevista será gravada. Podemos começar?

Prof. A – Sim, está bem.

GH – Em primeiro lugar, gostaria de perguntar-lhe quais os princípios orientadores da sua prática. Com isto, quero perguntar qual é a base da sua prática ou daquilo em que acredita enquanto professora.

Prof. A – Bom, para já, o ser professor é qualquer coisa que eu considero ser uma arte. / Uma arte para a qual é precisa uma dedicação imensa, / um saber ouvir imenso e um saber aproveitar tudo aquilo que nos é dito. / De acordo com isso, se conseguirmos aproveitar aquilo que nos é dito, devemos tentar transpor isso para os conteúdos que queremos lecionar, de forma a atingir a realização total dos alunos. / Quero com isso dizer que se sintam felizes... [pausa] Mas um feliz controlado, / porque dentro da sala de aula tem de haver regra, educação e têm de saber estar, pois tudo isso são fatores que depois vão condicionar as aprendizagens, positivas ou menos boas. / Se me perguntar “Segue com veemência alguma metodologia?”, eu acho que essa metodologia vai sempre sendo adequada ao grupo de alunos que temos, / pois temos de adequar o nosso método de trabalho e as estratégias que utilizamos em função do público que temos.

GH – Então, defende que a sua base é adequar a sua metodologia de ensino ao grupo, certo?

Prof. A – Eu concretizo muito isso, mas claro que há sempre algo que nos orienta. / No meu caso, penso que se as atividades forem concretizadas com exemplos práticos, vamos mais ao encontro daquilo que é necessário.

GH – A minha pergunta seguinte é quais as suas principais preocupações quando está a dar aulas.

Prof. A – Certo... Não sei se é defeito profissional ou não, mas eu não consigo trabalhar ou transmitir um conteúdo se sentir que existe muita dispersão por parte dos alunos. / Tendencialmente, tento sempre chamá-los se sentir que estão dispersos e a brincar com uma borracha, um lápis ou aquilo que for. / Tenho a necessidade de que se centrem e me ouçam. / Depois, tento que expressem as suas dúvidas e construam eles o próprio conceito a ser trabalhado.

GH – E que dimensões pensa serem mais importantes para a boa prática profissional.

Prof. A – Costuma-se dizer que o professor é pai, é mãe, é enfermeiro, é psicólogo... / Acho que é difícil dissociarmos alguma. Definir aqui uma dimensão que seja mais importante, acho que é difícil. / Um bolo não se faz se faltar algum ingrediente, portanto acho que todas as dimensões são importantes para que o produto final resulte no que queremos. / E um professor engloba tantas vertentes de uma forma tão misturada que não consigo valorizar uma em virtude de outra. Acho que não é possível fazer esse distanciamento.

GH – E como avalia a eficiência da sua prática? Ou seja, como sabe que está a fazer um bom trabalho, como sabe que está a fazer um mau trabalho...

Prof. A – Como lhe disse, tenho 24 anos de serviço. Há dias em que saio da sala de aula e penso “Uau, sou a maior professora do mundo” e outros em que penso “Que horror! Sinto que não expliquei nada bem!”. / Portanto, quando é que eu sinto que as coisas não correram bem? Quando, da parte deles, vejo que não há correspondência a nível de aplicação de conteúdos. / Basta eles estarem mais inquietos para achar que não lhes estou a chegar. / Enquanto estamos na nossa prática diária, penso que é

nessas pequenas atitudes deles que podemos perceber se estamos a chegar lá e se o que estamos a fazer é o adequado. E uma capacidade que acho que só adquirimos após algum traquejo.

GH – Relativamente à cooperação entre professores, pedia agora que me descrevesse as práticas que existem entre si e os outros professores nesta escola.

Prof. A – Tentamos ao máximo trabalhar em parceria, / não só porque a instituição assim o define, / mas porque eu acho que é o que faz sentido porque não caminhamos sozinhos / e não somos detentores de todo o conhecimento. / Nunca damos o mesmo conteúdo da mesma forma, os materiais devem sempre ser adequados ao grupo. / E se fazemos essa adequação sozinhos, nunca sabemos se é a mais correta. / Acho que os alunos só têm a ganhar com isso.

GH – Por outras palavras, usando os colegas para validar o seu trabalho.

Prof. A – Sim, não somos autodidatas, mas construtores de saberes mútuos. /

GH – E relativamente ao trabalho com professores de outros anos? Faz algum tipo de trabalho?

Prof. A – Só naqueles momentos em que existe, no plano anual de atividades, alguma atividade comum. / Mas não tem sido hábito. / Acho que é qualquer coisa que faz falta, porque o plano anual de atividades precisa de ser mais enriquecedor.

GH – A minha próxima pergunta vai ao encontro do que acabou de mencionar. Numa escola ideal, como seria o trabalho cooperativo entre professores?

Prof. A – Para além do que descrevi, / se calhar com um plano anual de atividades mais ambicioso, com trabalhos de projeto que envolvam um conteúdo que seja trabalhado do primeiro ao quarto ano. / Acho que também deviam ser promovidos encontros entre professores semanais ou quinzenais. / Talvez por aqui não haver esses encontros, os professores de diferentes anos se isolem um pouco e não cooperem entre si.

GH – Agora, passo para a segunda parte da minha entrevista, relacionada com os saberes científicos. Em primeiro lugar, peço-lhe que relembre a sua formação inicial e

me diga de que forma sente que a mesma contribuiu para o seu conhecimento quando começou a exercer a sua profissão.

Prof. A – Eu costumo dizer que aprendemos a dar aulas quando temos ali 20 ou 24 meninos à nossa espera. / Quando acabei o meu curso, nunca tinha estagiado num primeiro ano e comecei a dar aulas a um primeiro ano. / Tive de me socorrer de colegas com mais experiência, tive de ouvir, ler muito e aí foi a construção do autodidata com o auxílio de colegas que estavam no terreno há mais tempo. / Os professores das didáticas até nos podem dar uma panóplia de metodologias de ensinar a ler e a escrever, mas depois o público que temos pode não se adaptar a essas metodologias. / Temos de ir ao encontro deles e ir ao encontro daquilo que achamos que é melhor também. / A minha formação inicial serviu realmente para algum conhecimento científico, / mas temos de ser nós a ir à procura.

GH – E em que medida acha que a classificação final à saída da formação inicial pode ser determinante para ser um bom ou mau professor?

Prof. A – Não é determinante em nada. / Posso ser uma “expert” em termos de transmissão de conteúdos, mas se não souber chegar aos alunos, de nada me serve a nota que posso obter no final. / E se formos verdadeiramente intratáveis com as pessoas que temos à nossa frente, de nada nos serve a grande média que possamos ter. / Ao nível de concurso do Ministério, a dimensão humana e a dimensão prática dificilmente são avaliadas e valorizadas, porque quando concorremos somos um número.

GH – Agora, pedia que, tendo em conta a sua experiência atual, quais as áreas do saber que considera mais importantes para exercer a sua profissão, isto é, quais os conhecimentos e competências que acha mais importantes num professor.

Prof. A – Prezo muito a disciplina, a regra, o valor e o respeito pelos outros. / E se nós conseguirmos que isso seja incutido nestes mais pequeninos, acho que todos os outros conteúdos chegam lá. / Porque a partir do momento em que sabemos respeitar o trabalho de quem está à nossa frente, tudo o resto é aprendido. / Se colocarmos neles a semente do respeito pelo outro, seja quem for, o conhecimento vem por arrasto. / É o que eu acho.

GH – Já relativamente à formação contínua, perguntava qual o papel da formação contínua na sua vida profissional.

Prof. A – Eu todos os anos faço uma formação, mas sempre ao encontro daquilo que sinto mais necessidade. Métodos de leitura, indisciplina, necessidades educativas especiais, matemática... Este ano, por exemplo, fiz uma formação do método Singapura, a matemática.

GH – E então, procura estas formações porque sente necessidade, certo?

Prof. A – Certo.

GH – E que tipo de formação privilegia?

Prof. A – É lógico que a parte científica é muito necessária, até porque os programas mudam muito. / É necessário irmos à procura de um conhecimento científico que nos ajude a esmiuçar. / Por vezes não basta sabermos o conteúdo para nós. Nós temos de saber partir aos bocadinhos o conteúdo, porque os alunos não aprendem se os conteúdos não forem concretizados. / Mas não privilegio o científico ou o didático. Aparece um leque de opções e dentro daquilo que mais me parece ser útil, escolho.

GH – Entramos agora no tópico das competências emocionais e pedia-lhe agora que descrevesse a sua relação com os seus alunos.

Prof. A – Costumo dizer que dentro da sala sou um verdadeiro general. / E fora brinco, mimo, beijo, abraço... / Porque eles precisam disso. / Não vou lá fora dizer para gritarem menos, pularem menos, brincarem menos... Não vou, porque é o espaço para. / Dentro da sala de aula, pode haver um momento ou outro de brincadeira e daquele olhar de empatia, / mas no que diz respeito ao trabalho na sala de aula, privilegio o silêncio e o trabalho acima de tudo. / Claro que depois quando há alunos que vejo que estão tristes, há a festinha e há o consolo. / E repare, dentro da sala de aula, se disser para virem ter comigo, levantam-se e vêm com as mãos atrás das costas. / Se me virem ali fora, correm para mim e quase que me derrubam ao chão. / Mesmo com seis e sete anos, conseguem perceber bem o que é a professora dentro da sala de aula e fora da sala de aula. / Portanto, há que ser firme, mas há que saber dar o mimo e o abraço na altura que é devida... [pausa] / E o saber reconhecer o erro. Para eles é importante que nós,

professores, saibamos pedir desculpa e saber reconhecer que erramos. Há que ter essa parte humana também.

GH – Então, acha que temos de ser um exemplo para eles?

Prof. A – Ora aí está. Acima de tudo, temos de ser um exemplo para eles porque antes de sermos professores, somos humanos. Temos de ter empatia e saber pôr-nos no lugar do outro.

GH – A minha pergunta seguinte, ainda em relação ao professor-aluno, é como consegue o equilíbrio entre a permissividade e a autoridade.

Prof. A – Há momento para o mimo fora da sala e há momento para o trabalho e para a imposição dentro da sala.

GH – E não sente que os alunos não conseguem distinguir?

Prof. A – Não. Eles quando vêm ter comigo dentro da sala de aula, vêm com uma postura. Quando vêm ter comigo lá fora, vêm com uma diferente. Os miúdos são extremamente astutos e inteligentes. E se nós soubermos distinguir uma fronteira – neste caso física, que é a porta – acho que eles conseguem distinguir muito bem.

GH – Então, antes de estar definido para eles, tem de estar definido para nós, na nossa cabeça.

Prof. A – Precisamente.

GH – E qual a sua opinião relativamente à confiança na capacidade de todos para aprender?

Prof. A – Há uma coisa que temos de ter cuidado de fazer: é dizer-lhes que todos somos iguais e todos somos capazes de fazer. / Agora, há uns que são capazes de fazer um bocadinho melhor e há outros que não são tão bons, mas são melhores noutros domínios. / Mas todos somos capazes de fazer. O importante não é ser o melhor, é dar de si tudo o que tem. / Já ouviu a frase “Põe tudo o que és naquilo que fazes”?

GH – Sim.

Prof. A – É o meu lema de vida. Fazer as coisas pelas metades, não. / Se tenho de fazer, é para fazer. / E é este o lema que tento passar para os meus alunos. / Ninguém pode ser perfeito, mas podemos ser perfeitos quando damos tudo o que temos para dar.

GH – Agora pergunto em que medida acha que a relação entre o professor e o aluno pode ser facilitadora de uma maior ou menor aprendizagem.

Prof. A – A relação entre o professor aluno influencia a aprendizagem a 100%. / Todos nós fomos alunos e se criávamos empatia com um professor, as coisas tornavam-se mais fáceis. / Portanto, se conseguirmos chegar àquele coraçãozinho e àquele olhar, é tudo mais fácil.

GH – Gostaria agora de perguntar quais as competências ou características emocionais que associa a um bom professor.

Prof. A – Saber ouvir, / saber pôr-se na pele dos outros... / Neste caso, se um menino está a ter dificuldade na aprendizagem da leitura, nós já não temos ideia, porque não nos lembramos, do que é um aluno olhar para um papel e não perceber nada do que está ali. E isto não é fácil, porque o que é lógico para nós, pode não ser para eles e essa troca de papéis não é fácil de fazer.

GH – E em que medida acha importante desenvolver nos alunos competências emocionais que lhes permitam lidar com o dia-a-dia.

Prof. A – Primeiro que tudo, acho que esta geração não sabe o que é a frustração. / Cada vez mais temos filhos únicos e isso é um dilema. / O saber lidar com a frustração, acho que hoje em dia é uma das coisas que os meninos mais têm de aprender. / Porque quando as coisas estão facilitadas, não sabem lidar com a adversidade. / Acho que saber respeitar o outro, / saber gerir a frustração / e saber dar de si aos outros é fundamental.

GH – Ainda a este respeito, pergunto que práticas tem para passar isso.

Prof. A – Reforçando a importância do trabalho feito pelos outros. Assim, a pouco e pouco, essa semente vai lá ficar / para que eles percebam que se querem fazer boa figura, têm de saber ouvir. / Ou, por exemplo, quando me entregam um trabalho riscado ou amachucado, não recebo e explico que não lhes dou nada que não esteja nas

perfeitas condições para trabalhar. / E por esse motivo, tenho o direito de exigir que não me dê nada que não esteja nas mesmas condições. / Não posso exigir só, tenho de saber dar.

GH – Agora, pergunto-lhe quais os três sentimentos que mais sente quando está a dar aulas, refletindo sobre a sua prática.

Prof. A – Uma alegria tremenda! Uma alegria muito grande / e sentimento de recompensa do meu esforço... Quantos sentimentos?

GH – Três.

Prof. A – Às vezes é uma zanga! E zango-me comigo. / Por exemplo, hoje senti que não preparei os conteúdos como queria trabalhá-los. E isso sentiu-se neles, porque estavam mais instáveis. Como estava um bocado mais irritada, isso passou para eles. Resumindo, a alegria, a recompensa e o zangar, mas comigo.

GH – Agora, avançamos para a última categoria, que envolve os saberes de si próprio. Porque como já foi referido, antes de sermos professores, somos pessoas. Agora, pedia-lhe que identificasse as características pessoais que acha mais importante um professor ter.

Prof. A – Ter boa aparência. Porquê? Porque acho que o professor tem de ser um exemplo em tudo. / E antes de a pessoa abrir a boca, o que vemos? O que está à nossa frente. E não digo estar no pico da moda, mas sim saber estar arranjado e perceber que não posso trazer o que me apetecer para o local de trabalho. / Portanto, o professor tem de ser um bom exemplo na aparência, na maneira como fala e saber falar, saber estar, saber cativar... [pausa] Eu posso ser um poço de conhecimento, mas se eu for trabalhar de havaianas e calções, o meu poço de conhecimento é capaz de ser perder um pouco. Se não souber cativar as pessoas, de que me interessa saber muito?

GH – Pergunto agora qual a sua motivação pessoal para ser professora.

Prof. A – Eu acho que, cada vez mais, para ser professor é preciso amar aquilo que se faz. / E a minha motivação é a construção do saber. É chegar a um primeiro ano em que eles vêm de tábua rasa e chegar ao fim do primeiro ano e ouvi-los a ler, vê-los escrever...

GH – E relativamente aos traços de personalidade, quais acham que são mais importantes num professor?

Prof. A – É preciso ser firme. / É preciso saber dar o mimo na hora certa, / mas tem de ser uma pessoa muito firme.

GH – Agora, pedia que se descrevesse enquanto pessoa e, depois, enquanto professora.

Prof. A – Sou muito bem-disposta. / Sou muito faladora. / Tento ser muito organizada. Isto enquanto pessoa, mas penso que é tudo transposto para a nossa profissão. Eu acho que é difícil dissociarmos a nossa maneira de agir e de estar enquanto pessoa e enquanto professora. Sou muito exigente com a educação e transponho isso para a minha prática docente. Sou muito bem-disposta e conversadora e tento também sê-lo com os meus alunos, mas lá está: em momentos e em espaços diferentes. Não se pode criar uma alegria imensa e uma boa disposição constante dentro da sala de aula porque os alunos facilmente passam os limites. Como pessoa sou bem-disposta, sou colaborativa, sou muito amiga do meu amigo e na escola acho que é basicamente a mesma coisa. É daquelas profissões em que não conseguimos separar as coisas.

GH – Agora, para terminar, pedia que referisse o papel da reflexão pessoal na sua profissão.

Prof. A – Lembra-se de há pouco lhe dizer que há dias em que saio da sala de aula a achar que sou a maior e outros em que saio por terra? / Todos os dias, no caminho que faço de regresso a casa, vou a pensar, absorvida nos meus pensamentos. / Por exemplo, eles andavam muito faladores. Eu fui para casa a maquinar como ia dispor a sala de forma a que aquela conversa minimizasse. Isto é refletir um pouco sobre aquilo que é feito e aquilo que posso fazer. Há pouco, dizia-lhe que senti que não estruturei como deve ser as atividades para hoje e que tenho a sensação de que isso me correu mal. Já escrevi ali uma série de coisas que amanhã vou ter de aprofundar melhor. Portanto, refletir... sempre. Pode não ser em papel e sim mentalmente, mas fazemo-lo todos os dias para nós. E aí de quem não o faça.

GH – E quais considera serem os benefícios de refletir?

Prof. A – A melhoria da nossa prática como professores e como pessoas. Saber avaliar às vezes a forma como eles estão permite-nos perceber se aquilo vai entrar ou não e adaptarmos um bocadinho a coisa depois.

GH – Perguntava, por fim, se há algum aspeto que ache relevante referir que ainda não tenha mencionado.

Prof. A – Não, penso que está tudo.

GH – Muito bem. Agradeço novamente a sua disponibilidade e cooperação.

Anexo AE. Protocolo de *focus group* dividido em unidades de registo (grupo de 1.º ano)

GH – Primeiro, quero agradecer-vos e aos vossos pais por terem aceitado participar nesta entrevista, que vou utilizar para um trabalho meu. E porque é que estou a fazer este trabalho? Este trabalho tem como objetivo eu descobrir o que os alunos e os professores acham que é um bom professor. Isto porque eu também quero ser um bom professor, certo? Por isso, é que quero perguntar-vos o que acham que é um bom professor. Vou dar a palavra aos sete para todas as perguntas e se quiserem acrescentar algo depois de responderem, ponham o dedo no ar. Alguma dúvida?

Todos – Não.

GH – A minha primeira pergunta é, precisamente, o que vocês acham que é um professor.

Anita – Um professor é uma pessoa que ensina as crianças ou os adultos, porque pode ser professor de faculdade, / e tem de ser um bom professor. / Um professor exemplar que não faça nada de mal, / que explica bem as coisas... / Um professor é alguém que se dedica àquilo de ensinar. / Tem de gostar de fazer aquilo / e de ter paciência para aturar os alunos.

Margarida – [a olhar para diferentes pontos da sala enquanto pensa e fala] Eu acho que um professor é uma pessoa que se dedicou ao ensino / para ensinar as crianças a serem o que querem ser quando forem adultas.

Rosa – O professor é alguém que dedicou-se a ser professor, / para ter capacidade de explicar as coisas que as crianças não percebem. / E se as crianças não perceberem outra vez, o professor tem de explicar até perceberem / e ter paciência para isso.

Cristiano Ronaldo – Um professor é uma pessoa que sonhou ser professor / e andou muitos anos a estudar para isso. / O professor tem de ter paciência... [fica pensativo durante vários segundos]

GH – Então, um professor é uma pessoa que gosta de ser professor e uma pessoa que tem paciência, certo? E mais o quê?

Cristiano Ronaldo – Mais nada.

Alex – Para mim, um professor é... [fica em silêncio durante alguns segundos, pensativo] Concordo com os meus colegas.

Max – Eu queria acrescentar que um professor é uma pessoa muito dedicada ao ensino da criança.

Neymar – Para mim, um professor é uma pessoa que vai para a escola para ensinar outras pessoas, sejam menores ou menores de idade. / E o professor tem de ser dedicado / e querer ser professor.

GH – Agora, quero perguntar quais os tipos de atividades que fazem nas aulas de que mais gostam. E desta vez vou perguntar aos alunos na ordem contrária.

Neymar – As atividades que gosto mais de fazer nas aulas são trabalhos de grupo / e desenhos, / mas os desenhos prefiro fazer sozinho.

Max – Eu gosto mais de escrever histórias, como banda desenhada, / e fazer trabalhos de grupo.

Alex – Gosto mais de fazer trabalho de grupo.

Cristiano Ronaldo – [a gesticular bastante com os braços enquanto fala] Também gosto mais de fazer trabalho de grupo.

Rosa – Também gosto de fazer trabalhos de grupo / porque me sinto acompanhada e se precisar de ajuda sei que posso pedir aos meus colegas.

Margarida – O que eu gosto mais de fazer são trabalhos de grupo, / porque se for só uma pessoa a pensar no exercício, é mais difícil. / Quando estou a trabalhar com colegas, os meus colegas ajudam-me e eu ajudo-os a eles.

Anita – A Português, eu gosto de ler. / Também gosto de trabalhos de grupo. / Porque é mais fácil porque em vez de ser só uma cabeça a pensar, são três ou quatro. Tenho os meus colegas de grupo para me ajudarem e acho que isso é bom.

GH – Agora, quero perguntar de que tipo de atividades vocês gostam menos.

Anita – Matemática, sem dúvida.

GH – Eu quero saber um tipo de atividade, não a área.

Anita – Ah, ok! Não gosto de fazer fichas.

Margarida – [a olhar para a câmara] Eu não gosto nada de ler. / Em casa, só leio porque a minha mãe me obriga.

Rosa – Não gosto de fazer testes, / porque têm tempo e fico muito pressionada. [Neymar começa a falar com Max, interrompendo Rosa, e é chamado à atenção pelo entrevistador] / E também não gosto de fazer atividades em que tenha de ler.

Cristiano Ronaldo – Aquilo que gosto menos de fazer são fichas / e testes em que temos tempo, / porque depois quando percebo que o tempo está a acabar, bloqueio.

Alex – Não gosto de ler / e não gosto de fazer trabalhos de casa.

Max – [gagueja um pouco] Há uma coisa que... / Eu gosto de Matemática, / mas há uma coisa que... / Eu não gosto tanto de Matemática como de Português e Estudo do Meio, / porque há uma coisa que para mim é uma seca: atividades de OTD, Organização e Tratamento de Dados.

Neymar – [inclina-se em cima da mesa] Eu não gosto muito de escrever.

GH – Muito bem. Agora queria pedir que dissessem a atividade que tenham feito da qual gostaram mais.

Neymar – A atividade de que gostei mais foi uma de Estudo do Meio em que fizemos um jornal de parede sobre o sistema solar.

Max – Eu gostei de fazer uma banda desenhada.

Alex – [a baloiçar na cadeira] Agora não me lembro de nenhuma atividade...

Cristiano Ronaldo – Passando para mim, gostei de fazer aquela experiência em que tivemos de tocar na traqueia, nos pulmões, no coração... Gostei dessa atividade.

Margarida – A atividade de que gostei mais foi aquela em que estudámos os planetas, porque investigámos um planeta e depois construímos um jornal de parede.

Rosa – Eu gostei mais... [Max e Neymar começam a brincar e interrompem a colega, sendo chamados à atenção pelo entrevistador] Eu gostei mais de fazer o jornal de parede sobre os astros.

Anita – Eu gostei muito da atividade do comércio. Pudemos fingir que íamos às compras e depois fazer as contas das nossas próprias contas. Foi giro.

GH – E pergunto agora qual é a atividade que se lembram de que gostaram menos.

Neymar – Eu não gostei de fazer quase nenhuma ficha de Português sobre textos em que tivesse de justificar as minhas respostas.

Max – Eu não gostei de fazer a ficha sobre os arredondamentos porque foi confusa.

Alex – Eu não gosto daquelas aulas em que só corrigimos trabalhos de casa. Só isso.

Cristiano Ronaldo – [com um dedo na boca] Também não gostei da ficha dos arredondamentos...

Rosa – Eu não gostei da aula em que demos a história dos meios de transporte.

Anita – Também não gostei nada, nada, nada de fazer a ficha sobre os arredondamentos. Acho que podíamos ter aprendido os arredondamentos de outra maneira.

GH – Agora, quero perguntar quais são os materiais que vocês usam nas aulas que vocês acham que vos ajudam a aprender melhor.

Anita – O nosso professor usa duas coisas que acho que são muito importantes para nós aprendermos: a tela e o quadro.

Margarida – O que eu acho que nos ajuda a aprender melhor é o nosso caderno / porque temos lá tudo escrito sobre a matéria e isso ajuda-me imenso.

GH – Então, achas que é o caderno porque te ajuda a estudar tudo o que deste nas aulas, certo?

Margarida – [sorri para a câmara] Sim!

Rosa – Eu acho que é o manual / ou a tela.

Cristiano Ronaldo – Eu acho que são a tela / e o quadro.

Alex – O manual / e o quadro de giz.

GH – Não te lembras de outros materiais que o professor leve para a sala?

Alex – Não.

Max – Acho que o melhor são os resumos e as sínteses que o professor nos dá.

GH – Muito bem. E digam-me, a vossa sala de aula tem regras, não tem?

Todos – Tem.

GH – E quem definiu essas regras? Basta responder um de vocês.

Neymar – [coloca o dedo no ar e o entrevistador dá-lhe a palavra] Foram os nossos professores titulares.

GH – E quem é que vocês acham que deve definir as regras da sala de aula?

Max – Os professores, mas também acho que nos devem pedir a opinião antes de definirem as regras.

GH – Muito bem. E alguém quer acrescentar alguma coisa ao que o Max disse?

Anita – Eu concordo, acho que o professor deve definir as regras mas pedir a opinião dos alunos.

Margarida – Eu acho que deviam ser os professores sem pedir a opinião aos alunos.

Neymar – Eu acho que o professor deve pedir a opinião aos alunos para definir as regras.

GH – Então, para resumir, quem acha que as regras devem ser decididas só pelo professor.

[Alex e Margarida põem o dedo no ar]

GH – Quem acha que devem ser decididas só pelos alunos?

[Cristiano Ronaldo põe o dedo no ar]

GH – E quem acha que deve ser decidido num acordo entre o professor e os alunos?

[Max, Rosa e Anita põem o dedo no ar]

GH – Muito bem. Agora, quero perguntar se sentem que têm tempo e espaço na escola para se expressarem.

Anita – Acho que não... / Aliás, mais ou menos!

Margarida – Mais ou menos.

Rosa – Mais ou menos.

Cristiano Ronaldo – Há.

Alex – Mais ou menos.

Max – Há.

Neymar – Eu acho que não.

GH – E para estudarem aquilo que sentem que sentem que vos faz mais falta estudar?

Anita – Mais ou menos.

Margarida – Sim, temos tempo.

Rosa – Mais ou menos.

Cristiano Ronaldo – Sim.

Alex – Sim.

Max – Não.

Neymar – Sim.

GH – Então, e como acham que podiam ter mais liberdade para essas coisas?

Neymar – Eu acho que podemos ter esse tempo com o PIT e o Tempo de Estudo Autónomo, porque é nesse tempo que decidimos o que podemos fazer. / E também na hora de HTPC, onde podemos escolher estudar ou fazer os TPCs.

Anita – Concordo com o Neymar.

GH – Agora, quero pedir-vos que digam palavras que me digam três características que achem mais importantes num bom professor.

Anita – Ser bondoso, / saber ouvir as outras pessoas / e... ser duro.

Margarida – Ser bondoso / e não gritar.

Rosa – Ser bom, / ser simpático / e ser justo, / senão o aluno deixa de ter confiança no professor.

Cristiano Ronaldo – Tem de ser justo, / ser empenhado no seu trabalho / e... mais nada.

Alex – Tem de saber explicar bem, / ser bom / e ser justo.

Max – Ser justo / e não desviar a conversa.

Neymar – Um bom professor tem de ser justo / e dedicado àquilo que faz.

GH – Agora, pergunto o que sentem quando um professor elogia o vosso trabalho.

Max – Sinto que sou melhor e isso deixa-me feliz.

Alex – Digo o mesmo que o Max.

GH – Mas sentem-se melhor em que sentido?

Max – Sinto que estou a ficar melhor.

GH – Ok. E os restantes?

Cristiano Ronaldo – Fico feliz porque melhorei!

Rosa – Eu sinto-me feliz e os meus pais também! Sinto que melhorei.

Margarida – Sinto-me feliz.

Anita – Sinto-me orgulhosa e que estudar valeu a pena.

GH – Agora, a pergunta oposta: e quando o professor desvaloriza o vosso trabalho?

Anita – Sinto-me lixo.

GH – Lixo? Sentes-te mal. É isso que queres dizer?

Anita – Sim, sinto-me mal.

Margarida – Eu também.

Rosa – Fico triste.

Cristiano Ronaldo – Eu sinto o mesmo.

Alex – Também me sinto triste.

Max – Sinto-me com vontade de chorar e um falhado.

GH – Agora, vou pedir mais três características, mas relativamente à maneira como o professor deve ensinar.

Neymar – Saber o que está a dizer e explicar, / explicar até os alunos perceberem / e não dizer as coisas a despachar.

Max – Concordo com o que o Neymar disse.

Alex – Eu também.

Cristiano Ronaldo – Concordo com o Neymar.

Rosa – Eu também.

Margarida – Eu também.

Anita – Acho que o professor deve explicar as coisas bem / e ter paciência.

GH – Agora, peço-vos três características relativamente à relação entre o professor e o aluno.

Anita – Deve ser simpático, / bondoso... / E acho que isso é o mais importante.

Margarida – Concordo com a Anita.

Rosa – O professor deve compreender os alunos / e pensar que já foi criança e que já teve esses comportamentos. / E não ser duro.

Cristiano Ronaldo – O professor deve ser muito simpático.

Alex – Concordo com a Rosa.

[Cristiano Ronaldo levanta-se da cadeira e o entrevistador é obrigado a intervir para chamá-lo à atenção]

Max – Ter uma grande amizade com os alunos!

GH – E agora, quanto à relação com a vossa família. Três características.

Neymar – O professor tem de ser sincero, / de transmitir tudo o que o aluno faz nas aulas e qual o seu comportamento.

Max – Concordo, / mas acho que deve ser uma relação de amizade.

Alex – Não sei o que dizer.

Rosa – O professor deve ser sincero / e dizer tudo o que nós andamos a fazer na escola.

Margarida – Concordo com o Neymar.

GH – E quanto à relação com os outros professores?

[Os alunos começam a ficar visivelmente mais agitados, colocando-se de joelhos em cima da cadeira ou sentando-se com uma postura menos correta]

Anita – Deve ter exatamente a mesma relação que tem com os pais / e deve também ser uma relação fácil, sem complicações, / compreensiva / e justa.

Margarida – Acho que deve ser igual à relação que tem com os pais.

Rosa – Concordo com a Anita.

Alex – Concordo com os meus colegas.

Neymar – As pessoas não são diferentes, por isso não devemos tratá-las de maneira diferente. É por isso que concordo com a Anita.

GH – Agora, quero perguntar-vos o que acham que o professor deve fazer para que haja uma relação com os bons alunos da turma.

Neymar – O professor deve ser justo / e tratar todos os alunos da mesma maneira...

Max – Concordo com o Neymar.

Alex – Igual ao Neymar.

Cristiano Ronaldo – Concordo com o Neymar.

Rosa – Eu também.

Anita – Deve ser compreensivo / e descomplicado.

GH – E o que acham que o professor deve fazer quando um aluno não consegue fazer uma determinada atividade?

Anita – Ajudá-los até eles conseguirem.

Margarida – Ajudá-los, sim.

Rosa – Ajudá-los, / ter paciência / e ter sempre o coração aberto.

GH – O coração aberto? Podes explicar melhor?

Rosa – Sim, o coração aberto para perceber melhor os alunos e o que eles estão a sentir.

Cristiano Ronaldo – Ajudá-los.

Alex – Eu concordo.

Neymar – O professor deve ter calma, falar com eles com calma / e tentar ajudá-los ao máximo porque se não conseguem fazer uma atividade, tem de ser o professor a ajudá-los a fazê-la.

GH – Agora, quero que imaginem que são professores e que digam três aspetos que seriam essenciais na vossa relação com os vossos professores.

Neymar – Eu acho que se fosse professor, eu queria compreendê-los melhor / e explicar-lhes melhor e não deixá-los com dúvidas.

Max – Eu não seria chato, / se eles se portassem mal, não me irritaria, e teria paciência.

Cristiano Ronaldo – Ajudaria os alunos quando eles não percebessem alguma coisa.

Rosa – Eu explicaria as coisas, / seria boa e / compreenderia os alunos porque já tinha sido igual a eles.

Margarida – Eu acho que os ajudaria quando eles não percebessem as coisas, / seria boa para eles / e perguntava-lhes a sua opinião.

Anita – Eu estaria sempre de coração aberto para os ouvir / e compreenderia que já tinha estado no lugar deles e saberia o quão é duro trabalhar.

GH – Para terminar, quero saber o que é ser um bom professor para vocês.

Anita – Para mim, ser um bom professor é ser alguém com o coração aberto para ouvir a opinião dos outros.

Margarida – Eu acho que um bom professor é alguém bondoso / e que sabe explicar aos alunos o que eles não percebem.

Rosa – Para mim, um bom professor é alguém que sonha ser professor desde pequenino. / Também é alguém simpático, / compreensivo / e que está sempre com o coração aberto para ouvir os outros.

Cristiano Ronaldo – Um bom professor é alguém sincero / e genuíno, sem maldade.

Alex – Um bom professor para mim é alguém que consegue explicar bem, pelas suas palavras / e que é boa pessoa.

Max – Para mim, um bom professor é alguém que sabe explicar muito bem a matéria.

Neymar – Um bom professor é alguém que sabe explicar o que está a dizer, que não quer que os alunos tenham dúvidas / e que seja justo para os alunos.

GH – Muito bem. Alguém quer acrescentar alguma coisa?

[Ninguém coloca o dedo no ar]

GH – Nesse caso, só me resta voltar a agradecer a vossa colaboração para esta entrevista. Muito obrigado!

Anexo AF. Análise de conteúdo de entrevista à Professora A (grupo de 1.º ano)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.
1. Conceção de professor	Diversidade inerente ao papel do professor	Ser professor é uma arte	Ser professor é uma arte	“ser professor é qualquer coisa que eu considero ser uma arte”	1E1
		Ser professor envolve uma diversidade de papéis	A profissão docente envolve várias dimensões	“O professor é pai, é mãe, é enfermeiro, é psicólogo...”	1E1
		Igual importância das diferentes dimensões da função docente	Todas as dimensões do professor são igualmente importantes	“Definir aqui uma dimensão que seja mais importante, acho que é difícil.” “Um bolo não se faz se faltar algum ingrediente, portanto acho que todas as dimensões são importantes para que o produto final resulte no que queremos.”	1E2
		O papel do professor é promover a aprendizagem e o bem-estar de todos os alunos	Procura da aprendizagem total dos alunos	“de forma a atingir a realização total dos alunos”	1E1
	A felicidade controlada dos alunos		“que se sintam felizes... Mas um feliz controlado”	1E1	
	Competências de natureza pessoal e	Motivação e dedicação	Ser professor exige dedicação	“é precisa uma dedicação imensa”	1E1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.
	relacional necessárias ao bom exercício da profissão		Para ser professor, é preciso amar o que se faz	“Eu acho que, cada vez mais, para ser professor é preciso amar aquilo que se faz.”	1E1
		Saber ouvir o outro	Ser professor exige saber ouvir o outro	“[é preciso] um saber ouvir imenso e um saber aproveitar tudo aquilo que nos é dito.” “Saber ouvir”	1E2
		Cuidar e valorizar a sua aparência enquanto pessoa	Valorização da aparência do professor	“Ter boa aparência. Porquê? Porque acho que o professor tem de ser um exemplo em tudo.” “o professor tem de ser um bom exemplo na aparência” “posso ser um poço de conhecimento, mas se eu for trabalhar de havaianas e calções, o meu poço de conhecimento é capaz de ser perder um pouco.”	1E3
		Respeitar o aluno	Valorização do respeito pelo outro/criança	“[Prezo muito] o valor e o respeito pelos outros” “Porque a partir do momento em que sabemos respeitar o trabalho de quem está à nossa frente, tudo o resto é aprendido.”	1E3

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.
				“Se colocarmos neles a semente do respeito pelo outro, seja quem for, o conhecimento vem por arrasto.”	
		Ser firme	Valorização da firmeza na relação com os alunos	“É preciso ser firme”	1E1
	Competências de natureza pedagógica necessárias ao bom exercício da profissão	Valorizar a disciplina e a regra	Valorização da disciplinação dos alunos	“Prezo muito a disciplina” “[Prezo muito] a regra”	1E2
		Ser um exemplo na forma como comunica com os alunos	Cuidar da forma como comunica com os alunos	“o professor tem de ser um bom exemplo (...) na maneira como fala”	1E1
		Saber simplificar os conteúdos	Desconstruir os conteúdos de forma a facilitar a aprendizagem	“temos de saber partir aos bocadinhos o conteúdo”	1E1
		Complementar os conteúdos com atividades práticas para tornar a aprendizagem significativa	Necessidade de concretizar os conteúdos de forma a facilitar a aprendizagem	“alunos não aprendem se os conteúdos não forem concretizados.” “penso que se as atividades forem concretizadas com exemplos práticos, vamos mais ao encontro daquilo que é necessário”	1E2
		Adequar a metodologia aos diferentes grupos de alunos	Adequação da metodologia ao grupo de alunos	“eu acho que essa metodologia vai sempre sendo adequada ao grupo de alunos que temos”	1E2

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.
				“mas claro que há sempre algo que nos orienta”	
2. Intervenção Pedagógica – principais preocupações	Estabelecer uma relação pedagógica baseada na disciplinação e na aprendizagem	Existência e cumprimento de regras na sala de aula	Valorização da regra	“porque dentro da sala de aula tem de haver regra”	1E1
			Valorização da educação	“[dentro da sala de aula tem de haver] educação”	1E1
		Existência de silêncio e de situações de trabalho em sala de aula	Valorização do saber estar em sala de aula	“têm de saber estar [na sala de aula]” “no que diz respeito ao trabalho na sala de aula, privilegio o silêncio e o trabalho acima de tudo.”	1E2
		Equilíbrio entre a autoridade e a permissividade através da adoção de posturas diferentes dentro e fora da sala de aula	Adoção de uma postura diferente dentro e fora da sala de aula	“Há momento para o mimo fora da sala e há momento para o trabalho e para a imposição dentro da sala.”	1E1
		Influência da postura do professor no comportamento dos alunos	Influência da postura do professor no comportamento dos alunos	“E se nós soubermos distinguir uma fronteira – neste caso física, que é a porta – acho que eles conseguem distinguir muito bem.”	1E1
	Estabelecer uma relação pedagógica afetuosa baseada nas	Valorização da empatia com o aluno	Valorização da empatia com o aluno	“Temos de ter empatia e saber pôr-nos no lugar do outro.”	1E3

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.
	necessidades e características dos alunos			<p>“Todos nós fomos alunos e se criávamos empatia com um professor, as coisas tornavam-se mais fáceis.”</p> <p>“saber pôr-se na pele dos outros...”</p>	
		Sala de aula - Relação com o aluno baseada na autoridade do professor	Adoção de uma postura firme dentro da sala de aula	<p>“Costumo dizer que dentro da sala sou um verdadeiro general.”</p> <p>“dentro da sala de aula, se disser para virem ter comigo, levantam-se e vêm com as mãos atrás das costas.”</p>	1E2
		Sala de aula - Preocupação em satisfazer as necessidades emocionais dos alunos	Preocupação em satisfazer as necessidades emocionais dos alunos mesmo em sala de aula	<p>“Claro que depois quando há alunos que vejo que estão tristes, há a festinha e há o consolo.”</p> <p>“há que ser firme, mas há que saber dar o mimo e o abraço na altura que é devida”</p>	1E2
		Recreio - Adoção de uma postura afetuosa	Adoção de uma postura afetuosa fora da sala de aula	<p>“E fora [da sala de aula] brinco, mimo, beijo, abraço...”</p> <p>“Se me virem ali fora, correm para mim e quase que me derrubam ao chão.”</p>	1E2

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.
		Recreio - Espaço/tempo de liberdade para o aluno no qual o professor não intervém	Opção pela não intervenção neste tempo/espço	“Não vou lá fora dizer para gritarem menos, pularem menos, brincarem menos... Não vou, porque é o espaço para.”	1E1
		Valorização do reconhecimento do erro por parte do professor	Valorização do reconhecimento do erro por parte do professor	“Para eles é importante que nós, professores, saibamos pedir desculpa e saber reconhecer que erramos.”	1E1
		Valorização do aluno através da confiança na sua capacidade para aprender, mas respeitando a individualidade de cada um	Valorização do aluno através da confiança na sua capacidade para aprender	<p>“Há uma coisa que temos de ter cuidado de fazer: é dizer-lhes que todos somos iguais e todos somos capazes de fazer.”</p> <p>“O importante não é ser o melhor, é dar de si tudo o que tem.”</p> <p>“Ninguém pode ser perfeito, mas podemos ser perfeitos quando damos tudo o que temos para dar.”</p>	1E3
	Assegurar a motivação, a participação e aprendizagem	Estabelecer uma relação pedagógica facilitadora da aprendizagem	Valorização da relação professor-aluno enquanto promotora da aprendizagem dos alunos	<p>“A relação entre o professor aluno influencia a aprendizagem a 100%.”</p> <p>“se conseguirmos chegar àquele coraçãozinho e àquele olhar, é tudo mais fácil.”</p>	1E2

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.
		Ser capaz de captar a atenção dos alunos	Necessidade de que os alunos se centrem em si	<p>“eu não consigo trabalhar ou transmitir um conteúdo se sentir que existe muita dispersão por parte dos alunos.”</p> <p>“Tendencialmente, tento sempre chamá-los se sentir que estão dispersos”</p> <p>“Tenho a necessidade de que se centrem e me ouçam.”</p>	1E3
		Ser capaz de incentivar a participação dos alunos	Necessidade de os alunos expressarem as suas dúvidas	“tento que expressem as suas dúvidas.”	1E1
	Desenvolver competências emocionais nos alunos	Saber lidar com a frustração	Estímulo da capacidade de saber lidar com a adversidade	<p>“O saber lidar com a frustração, acho que hoje em dia é uma das coisas que os meninos mais têm de aprender.”</p> <p>“quando as coisas estão facilitadas, não sabem lidar com a adversidade.”</p> <p>“saber gerir a frustração [é fundamental]”</p>	1E3
		Saber respeitar o outro	Estímulo do respeito pelo outro	“saber respeitar o outro (...) e saber dar de si aos outros é fundamental”	1E1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.
	Formas de desenvolver as competências emocionais dos alunos	Através da valorização do trabalho do outro	Reforço da importância do trabalho do outro	“Reforçando a importância do trabalho feito pelos outros. Assim, a pouco e pouco, essa semente vai lá ficar”	1E1
		Procura de equilíbrio entre o nível de exigência de dar e receber	Demonstração da importância de retribuir	“Não posso exigir só, tenho de saber dar.” “por exemplo, quando me entregam um trabalho riscado ou amachucado, não recebo e explico que não lhes dou nada que não esteja nas perfeitas condições para trabalhar.”	1E2
3. Avaliação da prática pedagógica	Através da observação das aprendizagens e comportamentos dos alunos	Aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos	Avaliação da prática com base na aplicação de conteúdos por parte dos alunos	“quando é que eu sinto que as coisas não correram bem? Quando, da parte deles, vejo que não há correspondência a nível de aplicação de conteúdos.”	1E1
		Avaliação dos comportamentos dos alunos face ao trabalho proposto	Avaliação da prática com base no comportamento dos alunos	“Basta eles estarem mais inquietos para achar que não lhes estou a chegar.” “Enquanto estamos na nossa prática diária, penso que é nessas pequenas atitudes deles que podemos perceber se estamos a chegar lá e se o que estamos a fazer é o adequado.”	1E2

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.
	Através da reflexão sobre a prática	Informal e realizada diariamente	Realização de reflexões informais diariamente	<p>“Todos os dias, no caminho que faço de regresso a casa, vou a pensar, absorvida nos meus pensamentos”</p> <p>“fazemo-lo todos os dias para nós.”</p> <p>"Pode não ser em papel e sim mentalmente"</p>	1E3
		Permite a melhoria do exercício da função enquanto pessoa e enquanto profissional	Valorização da reflexão como instrumento para melhorar ou adaptar a prática pedagógica	<p>“A melhoria da nossa prática como professores e como pessoas.”</p> <p>“Saber avaliar às vezes a forma como eles estão permite-nos perceber se aquilo vai entrar ou não e adaptarmos um bocadinho a coisa depois.”</p>	1E2
4. Práticas de cooperação entre docentes	Cooperação entre docentes associada ao ano de escolaridade	Trabalho em parceria entre professores do mesmo ano	Esforço para trabalhar em cooperação	“Tentamos ao máximo trabalhar em parceria”	1E1
		Reduzida cooperação entre professores de turmas de anos diferentes	Trabalho cooperativo apenas quando estipulado pelo plano anual de atividades	“Só naqueles momentos em que existe, no plano anual de atividades, alguma atividade comum. Mas não tem sido hábito.”	1E1
		Decorrente das regras institucionais	Incentivo por parte da instituição	“porque a instituição assim o define”	1E1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.
	Motivação para cooperar com outros docentes	Decorrente da construção conjunta do conhecimento profissional	Recurso aos colegas para validação do seu trabalho	“se fazemos essa adequação [dos materiais] sozinhos, nunca sabemos se é a mais correta.”	1E1
			Professores constroem o conhecimento trabalhando em conjunto	“eu acho que é o que faz sentido porque não caminhamos sozinhos” “não somos autodidatas, mas construtores de saberes mútuos	1E2
		Decorrente dos benefícios para os alunos	Benefícios para os alunos	“Acho que os alunos só têm a ganhar com isso.”	1E1
	Trabalho cooperativo docente idealizado	Com base nas práticas existentes na instituição onde leciona	Adoção das formas de cooperação docente existentes na instituição	"Para além do que descrevi [sobre a instituição onde leciono]"	1E1
		Plano anual envolvendo trabalho de projeto com todas as turmas do 1.º CEB da instituição	Criação de um plano de atividades ambicioso	“um plano anual de atividades mais ambicioso, com trabalhos de projeto que envolvam um conteúdo que seja trabalhado do primeiro ao quarto ano” “Acho que é qualquer coisa que faz falta, porque o plano anual de atividades precisa de ser mais enriquecedor.”	1E2

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.
			Realização de atividades que envolvam turmas de diferentes anos	“com trabalhos de projeto que envolvam um conteúdo que seja trabalhado do primeiro ao quarto ano.”	1E1
		Promoção de encontros regulares entre docentes	Realização de encontros periódicos entre professores	“Acho que também deviam ser promovidos encontros entre professores semanais ou quinzenais”	1E1
5. Formação docente – inicial e contínua	Perceção positiva sobre a formação inicial	Contributos ao nível científico	Contributos ao nível científico	“A minha formação inicial serviu realmente para algum conhecimento científico”	1E1
	Perceção negativa sobre a formação inicial	Escassa articulação entre a teoria e a prática	Metodologias ensinadas nem sempre são aplicáveis	“Os professores das didáticas até nos podem dar uma panóplia de metodologias (...) mas depois o público que temos pode não se adaptar a essas metodologias.”	1E1
		Reduzida influência da nota final no exercício da profissão	Desvalorização da classificação final da formação inicial em relação à dimensão humana	“Não é determinante em nada (...) se não souber chegar aos alunos, de nada me serve a nota que posso obter no final.” “se formos verdadeiramente intratáveis com as pessoas que temos à nossa frente, de nada nos serve a grande média que possamos ter.”	1E3

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.
				“Ao nível de concurso do Ministério, a dimensão humana e a dimensão prática dificilmente são avaliadas e valorizadas, porque quando concorremos somos um número.”	
	Perceção positiva da formação contínua	Recurso a colegas no início do exercício da profissão	Recurso a colegas ao entrar no terreno	“Tive de me socorrer de colegas com mais experiência, tive de ouvir (...) colegas que estavam no terreno há mais tempo.”	1E1
		Participação numa ação de formação anualmente	Realização de uma formação por ano	“Eu todos os anos faço uma formação”	1E1
	Formação contínua decorrente de necessidades da prática	Necessidades da prática determinam a escolha da formação	Escolha do tipo de formação em função das suas necessidades	“sempre ao encontro daquilo que sinto mais necessidade.” “Mas não privilegio o científico ou o didático. Aparece um leque de opções e dentro daquilo que mais me parece ser útil, escolho.”	1E2
		A mudança dos programas justifica a procura de mais formação ao nível científico	Valorização de formações a nível científico	“É lógico que a parte científica é muito necessária, até porque os programas mudam muito.” “É necessário irmos à procura de um conhecimento científico que nos ajude a esmiuçar.”	1E2

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.
6. Identidades e competências emocionais do professor	Sentimentos mais frequentes no exercício da profissão docente	Alegria decorrente do exercício da profissão	Identificação da alegria como um dos sentimentos mais experienciados	"Uma alegria tremenda! Uma alegria muito grande" "a alegria"	1E2
		Recompensa decorrente do esforço	Identificação do sentimento de recompensa como um dos sentimentos mais experienciados	"e sentimento de recompensa do meu esforço" "a recompensa"	1E2
		Frustração consigo mesma	Identificação da frustração como um dos sentimentos mais experienciados	"Às vezes é uma zanga! E zango-me comigo." "o zangar, mas comigo"	1E2
	Descrição da identidade enquanto pessoa	Bem disposta	Identifica-se como bem-disposta	"Sou muito bem-disposta." "Como pessoa sou bem-disposta"	1E2
		Faladora	Identifica-se como faladora	"Sou muito faladora."	1E1
		Organizada	Identifica-se como organizada	"Tento ser muito organizada."	1E1
		Exigente	Identifica-se como exigente com a educação	"Sou exigente com a educação"	1E1
		Colaborativa	Identifica-se como colaborativa	"Sou colaborativa"	1E1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.
	Descrição da identidade profissional	Correspondência entre identidade pessoal e profissional	Considera ser igual enquanto pessoa e docente	"Como pessoa sou bem-disposta, sou colaborativa, sou muito amiga do meu amigo e na escola acho que é basicamente a mesma coisa."	1E1
		Dificuldade em distinguir o "eu" pessoal do "eu" profissional	Considera ser igual enquanto pessoa e docente	"Eu acho que é difícil dissociarmos a nossa maneira de agir e de estar enquanto pessoa e enquanto professora." "É daquelas profissões em que não conseguimos separar as coisas."	1E2

Anexo AG. Análise de conteúdo de *focus group* (grupo de 1.º ano)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
1. Conceção de professor	O que é um professor	É uma pessoa que ajuda os alunos	Um professor é uma pessoa que ajuda os alunos a trabalhar	“Um professor para mim é uma pessoa que ajuda a trabalhar.” “[é alguém que] nos ajuda a fazer coisas” “porque nos ajuda a trabalhar.”	1E3	Maria Messi Constança
			Um professor é uma pessoa que ajuda os alunos quando eles precisam	"porque nos ajuda sempre que precisamos" “[é alguém] que nos ajuda quando temos dificuldades nas matérias”	1E2	Quaresma Carla
			Um professor é uma pessoa que ajuda os alunos quando estão magoados	“é alguém que nos ajuda muito quando estamos magoados”	1E1	Messi
		É uma pessoa importante	Valorização da figura do professor	“Um professor para mim é alguém muito importante” “Para mim, o professor é muito importante”	1E5	Quaresma Messi

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				“Para mim, um professor é muito importante” “um professor é alguém muito importante” “um professor é uma pessoa importante”		Margarida Manuel Carla
		É uma pessoa que ensina crianças ou adultos	Um professor é uma pessoa que ensina crianças ou adultos	“ensina muito e aprendemos muito assim” “que ajuda os meninos a aprender as coisas”	1E2	Margarida Manuel
		É uma pessoa fantástica	Um professor é uma pessoa fantástica	“um professor é fantástico”	1E1	Constança
	Competências de natureza pessoal e relacional necessárias ao exercício da profissão	Honestidade	Para ser um bom professor, é preciso ser honesto	“não pode mentir. Tem de ser uma pessoa honesta.” “e não pode mentir aos alunos.” “Para mim, um bom professor tem de ser honesto” “e nunca pode brincar com os alunos, senão eles aprendem mal.”	1E13	Maria Margarida Carla Margarida Carla

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				<p>“Se eu fosse professora, seria honesta com os meus alunos”</p> <p>“Se eu fosse professora, também seria honesta como a Carla, porque senão os alunos ficavam tristes.”</p> <p>“Eu acho que um bom professor tem de ser honesto com os alunos.”</p> <p>“e também deve ser honesto.”</p> <p>“Um professor deve ser honesto”</p> <p>“Um bom professor tem de ser uma pessoa honesta e verdadeira, senão não se dava bem com os alunos.”</p> <p>“É uma pessoa honesta”</p> <p>“e nunca pode mentir aos alunos, senão eles fazem os exercícios mal.”</p>		<p>Maria</p> <p>Constança</p> <p>Manuel</p> <p>Margarida</p> <p>Messi</p> <p>Carla</p> <p>Margarida</p>

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				“Um bom professor tem de ser honesto com os alunos, com os pais e com os outros professores.”		Maria
		Carinho	Para ser um bom professor, é preciso ser carinhoso	"e tem de ser muito carinhoso." “Um bom professor tem de ser carinhoso”	1E2	Messi Constança
		Ter uma boa relação com os alunos	Para ser um bom professor, é preciso ter uma boa relação com os alunos	"um professor tem de ser um bom amigo" "Tem de ser muito amigo dos alunos." "Também tem de ser amigável." “tem de ser simpático para os alunos.” “porque temos de ser amigos dos alunos” “Também seria amiga deles.” “Um bom professor para mim é uma pessoa simpática para os alunos.”	1E11	Messi Messi Margarida Maria Messi Carla Maria

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				<p>“simpática e boa para os alunos.”</p> <p>“Para mim, acho que o mais importante para um professor ser bom é ser simpático.”</p> <p>“Um professor deve-se dar muito bem com os alunos.”</p> <p>“Eu acho que um professor tem de se dar muito bem com os alunos”</p>		<p>Carla</p> <p>Quaresma</p> <p>Manuel</p> <p>Margarida</p>
		Ser boa pessoa	Para ser um bom professor, é preciso ser boa pessoa	"uma boa pessoa"	1E1	Messi
		Respeitar os alunos	O professor deve respeitar os alunos	“O professor tem de respeitar os alunos”	1E1	Margarida
		Ser justo, tratando todos da mesma maneira	Um professor deve tratar todos os alunos da mesma maneira	<p>“o professor também tem de ser simpático para todos de maneira igual, senão os alunos ficam tristes.”</p> <p>“e simpático com todos os alunos da mesma maneira.”</p>	1E2	<p>Maria</p> <p>Margarida</p>

	Competências de natureza pedagógica necessárias ao exercício da profissão	Ajudar os alunos	Para ser um bom professor, é preciso ajudar os alunos	<p>“Também precisa de ajudar os alunos.”</p> <p>“Para mim, um bom professor tem de ajudar quando preciso dele”</p> <p>“tem de ajudar os alunos”</p> <p>“ajudar os alunos”</p> <p>“para os ajudar e para eles aprenderem bem”</p> <p>“Eu ajudava-os”</p> <p>“Para mim, um bom professor é um professor que ajuda os alunos muito.”</p> <p>“Quando os alunos não estão a conseguir fazer uma atividade, o professor deve ir ajudá-los.”</p> <p>“O professor deve ajudar quando alguém tem dúvidas”</p>	1E12	<p>Quaresma</p> <p>Maria</p> <p>Carla</p> <p>Constança</p> <p>Messi</p> <p>Maria</p> <p>Carla</p> <p>Constança</p> <p>Margarida</p>
--	---	------------------	---	--	------	---

				<p>“O professor deve ajudar o aluno”</p> <p>“Se fosse professor, ajudava sempre os alunos”</p> <p>“Se eu fosse professora, também ajudava os alunos.”</p>		<p>Messi</p> <p>Messi</p> <p>Margarida</p>
--	--	--	--	---	--	--

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
		Ajudar os alunos até ultrapassarem a dificuldade	Quando os alunos têm dificuldades, o professor deve ajudá-los até ultrapassarem as mesmas	Quando os alunos têm dificuldades, o professor deve ajudá-los até ultrapassarem as mesmas	1E1	Quaresma
		Dar voz aos alunos, valorizando a sua opinião	Um professor deve dar voz aos alunos, valorizando a sua opinião	“deixa os alunos falarem e darem a opinião, mas só se tiver a ver com o assunto que está a ser falado.”	1E1	Manuel
		Responder às perguntas dos alunos	Para ser um bom professor, é preciso responder às perguntas dos alunos	“tem de responder às perguntas dos alunos” “esclarecer as dúvidas dos alunos.”	1E2	Carla Constança
		Ensinar bem e com calma	O professor deve ensinar bem para os alunos terem boas notas	“Um professor deve ensinar as coisas muito bem, senão os alunos não conseguem ter boas notas.” “Quando um aluno tem dúvidas, o professor tem de ensinar e não deve dizer ao calhas.”	1E2	Maria Messi
			O professor deve ensinar com calma	“Eu acho que os professores têm de explicar tudo com calma” “O professor deve ensinar os alunos sem pressa, para não haver complicações.”		1E3

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				“Eu acho que o professor deve ensinar com calma até os alunos perceberem.”		Carla
		Ajudar os alunos que têm dúvidas	O professor deve ajudar os alunos que têm dúvidas	"ajudar os meninos que têm dúvidas."	1E1	Quaresma
		Estar atento e respeitar o ritmo de trabalho individual de cada aluno	O professor deve estar atento e respeitar o ritmo de trabalho individual de cada aluno	<p>“Os professores também têm de perguntar que alunos já acabaram as fichas, porque há alunos que acabam e não dizem nada, e também tem de esperar pelos alunos e deixá-los acabar.”</p> <p>“e dava-lhes mais tempo para terminarem as atividades.”</p> <p>“Um bom professor é um professor que espera”</p> <p>“Um professor também deve dar mais tempo aos alunos para acabarem as atividades.”</p>	1E4	Quaresma Maria Manuel Carla
		Ensinar sem utilizar aparelhos eletrónicos para recolher informação	O professor deve ensinar sem utilizar aparelhos	“Eu acho que o professor tem de pensar com a sua própria cabeça e não com o telemóvel e o computador.”	1E1	Constança

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
			eletrónicos para recolher informação			
		Admitir quando se engana	O professor deve admitir quando se engana	"E quando um professor se engana, tem de pedir desculpa" "E também acho que tem de pedir desculpa quando se engana."	1E2	Messi Carla
		Repetir a explicação apenas se o aluno esteve atento	O professor deve repetir a explicação aos alunos quando estes têm dificuldades	"Quando os alunos não estão a conseguir fazer um exercício, pedem ajuda ou para o professor explicar outra vez." "Se eu fosse professor, explicava as coisas até eles perceberem." "Se eu fosse professora, explicava muitas vezes para os alunos perceberem bem." "e explicaria até eles perceberem bem."	1E4	Carla Manuel Constança Carla
			O professor só deve repetir a explicação se o aluno tiver estado atento	"O professor não deve explicar sempre mais de uma vez. Só deve explicar se souber que um aluno esteve atento mas não percebeu."	1E4	Manuel

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				<p>“mas quando um aluno não está atento, ele não deve ajudar porque ele tem de aprender a não ficar distraído.”</p> <p>"mas se ele estiver distraído ou a brincar, não [deve ajudar]."</p> <p>“Eu acho que o Messi tem razão”</p>		<p>Margarida</p> <p>Messi</p> <p>Quaresma</p>
	Competências de natureza científica/académica necessárias ao exercício da profissão	Tirar o curso para ser professor	Para ser um bom professor, é preciso tirar um curso	<p>“Primeiro, é importante tirar o curso porque senão não consegue responder às dúvidas dos alunos.”</p> <p>"Um bom professor tem de tirar o curso"</p>	1E2	<p>Quaresma</p> <p>Margarida</p>
		Saber os conteúdos que leciona	O professor deve saber os conteúdos que leciona aos alunos	<p>"Os professores têm de saber as matérias."</p> <p>“As matérias, as coisas que são verdadeiras para ensinar aos alunos.”</p> <p>"Tem de saber muito bem as matérias."</p> <p>“Tem de saber a matéria todinha”</p>	1E6	<p>Constança</p> <p>Carla</p> <p>Manuel</p> <p>Margarida</p>

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				<p>“Eu acho que um professor ideal tem de saber as matérias todas”</p> <p>“Primeiro, tem de saber todas as matérias que os alunos têm de aprender.”</p>		<p>Quaresma</p> <p>Maria</p>
		Saber dar resposta a todas as perguntas dos alunos	O professor deve saber dar resposta a todas as perguntas dos alunos	<p>“O professor ideal tem de saber as respostas certas a tudo.”</p> <p>“senão um aluno tem uma dúvida e o professor não sabe ajudar.”</p>	1E2	<p>Messi</p> <p>Quaresma</p>
2. Trabalho na sala de aula	Atividades mais apreciadas	Jogos	As atividades mais apreciadas são jogos	<p>"A coisa que gosto mais de fazer nas aulas é jogos."</p> <p>"Para mim foi quando fomos lá fora fazer jogos"</p>	1E2	<p>Constança</p> <p>Manuel</p>
		Desenhos e pinturas	As atividades mais apreciadas são desenhos e pinturas	“A coisa que eu mais gosto de fazer nas aulas é pintar.”	1E1	Manuel
		Experiências	As atividades mais apreciadas são experiências	<p>“Gosto de fazer experiências”</p> <p>“Eu gosto muito de fazer experiências.”</p>	1E9	<p>Margarida</p> <p>Messi</p>

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				<p>"Eu gosto de plantar coisas quando a professora nos pede."</p> <p>"Foi plantar os feijões."</p> <p>"Para mim também [foi plantar feijões], foi muito divertido."</p> <p>"também gostei de plantar os feijões."</p> <p>"O que eu gostei mais foi de plantar os feijões, especialmente agora que eles estão a começar a nascer."</p> <p>"O que eu gostei mais também foi de plantar os feijões."</p> <p>"plantar os feijões."</p>		<p>Maria</p> <p>Constança</p> <p>Carla</p> <p>Manuel</p> <p>Margarida</p> <p>Quaresma</p> <p>Maria</p>
		Fichas	As atividades mais apreciadas são fichas	<p>"Eu gosto de fazer fichas"</p> <p>"O que eu gosto mais é de fazer fichas."</p>	1E3	<p>Quaresma</p> <p>Carla</p>

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				"O que eu gostei mais foi de fazer fichas de avaliação de Matemática."		Quaresma
		Atividades de TIC	As atividades mais apreciadas são as de TIC	"O que eu gostei mais foi das aulas de TIC."	1E1	Messi
	Atividades menos apreciadas	Atividades de escrita	As atividades menos apreciadas são de escrita	"Não gosto de escrever" "Não gosto de fazer fichas de Português porque temos de escrever muito."	1E2	Quaresma Quaresma
		Atividades de leitura	As atividades menos apreciadas são de leitura	"Não gosto de ler." "quando é para ler textos com muitas linhas é complicado e eu não gosto"	1E2	Messi Margarida
		Trabalhos de casa	As atividades menos apreciadas são trabalhos de casa	"As atividades que eu gosto menos é... quando a professora manda trabalhos de casa."	1E1	Manuel
		Fichas de avaliação	As atividades menos apreciadas são fichas de avaliação	"O que eu gosto menos é de fichas de avaliação"	1E1	Constança
		Inexistência de atividades não apreciadas	Não há atividades que não apreciem	"Não há nenhuma atividade que eu aprecie."	1E6	Carla

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				<p>"Também não há nada que eu não goste."</p> <p>"Para mim é difícil de escolher [uma que não goste] porque eu gosto mesmo de tudo."</p> <p>"Gostei de tudo."</p> <p>"Acho que gostei de tudo."</p> <p>"Eu também gostei de tudo."</p>		<p>Maria</p> <p>Carla</p> <p>Constança</p> <p>Margarida</p> <p>Maria</p>
	Materiais/Recursos mais apreciados pelos alunos	Objetos do quotidiano, na realização de atividades da sala de aula	Interesse pelo uso de objetos do quotidiano na realização de atividades de Estudo do Meio	<p>"Eu gostei quando a professora pediu a um aluno para ir encher um copo com água e estava quadrada e depois passou para outro copo e ficou redonda."</p> <p>"O que eu gostei foi quando a professora levou copos de água e pôs giz lá dentro"</p> <p>(Quando questionados sobre se gostavam de utilizar objetos do quotidiano em atividades na sala de aula) "Sim!"</p>	1E11	<p>Maria</p> <p>Messi</p> <p>Todos</p>

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				"Para mim, é a mesma coisa [que a Maria e o Messi]" "Para mim, foi aquela experiência com giz"		Margarida Carla
			Interesse pelo uso de objetos do quotidiano na realização de atividades de Matemática	"e a atividade que fizemos com dinheiro." "também foi quando usámos o dinheiro." "foi quando a professora nos deu as moedas e as notas."	1E3	Carla Constança Quaresma
		Material <i>Cuisenaire</i>	Interesse pelo uso do material <i>Cuisenaire</i>	"O <i>Cuisenaire</i> , porque ajuda-me nas contas quando eu tenho dificuldade." (Ao ouvirem a resposta do Manuel) "eu também!"	1E3	Manuel Messi e Matilde
	Sentimentos experienciados perante reforço positivo do professor	Felicidade decorrente da melhoria do seu desempenho	Sente felicidade porque sente que a qualidade do seu trabalho melhorou quando recebe reforço positivo por parte do professor	"Eu sinto-me muito feliz." "Eu fico muito contente e agradeço-lhe." "Eu sinto-me bem porque tenho boa nota. E se receber boa nota, eu e os meus pais ficamos felizes."	1E5	Constança Carla Messi

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				<p>"Um dia, a professora escreveu coisas boas no meu caderno a falar bem do meu trabalho e eu gostei, porque fiquei feliz."</p> <p>"Sinto-me feliz e isso faz-me querer continuar a esforçar-me."</p>		<p>Quaresma</p> <p>Maria</p>
		Orgulho pelo trabalho realizado	Sente orgulho do seu trabalho quando recebe reforço positivo por parte do professor	<p>"Eu fico muito orgulhosa do meu trabalho"</p> <p>"Eu sinto que fiz a minha missão."</p>	1E2	<p>Margarida</p> <p>Manuel</p>
	Sentimentos experienciados quando o professor desvaloriza o seu trabalho	Felicidade decorrente de poder aprender com o erro	Sente felicidade porque aprende mesmo quando o professor desvaloriza o seu trabalho	<p>"fico feliz [...] não fico triste porque consigo sempre aprender e melhorar mais."</p> <p>"Quando a professora não me elogia, eu sinto-me feliz porque para a próxima já ficamos a saber."</p>	1E2	<p>Quaresma</p> <p>Constança</p>
		Tristeza	Sente tristeza quando o professor desvaloriza o seu trabalho	"Quando me esforço e a professora não me elogia, sinto-me triste."	1E1	Messi

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
		Misto de felicidade e tristeza	Sente felicidade e tristeza	<p>“Eu também fico feliz, mas fico um bocadinho triste”</p> <p>“Sinto-me um bocadinho feliz e um bocadinho triste. Fico feliz porque vou sempre aprendendo mais e fico triste porque não fui elogiada.”</p> <p>“Sinto-me mais triste do que contente, porque apesar de não ser elogiado também aprendo.”</p>	1E3	<p>Maria</p> <p>Margarida</p> <p>Manuel</p>
3. Regras de sala de aula	Decisão das regras de sala de aula com o envolvimento dos alunos	Regras da sala de aula foram decididas entre o professor e os alunos	Regras da sala de aula propostas pelos alunos e aprovadas pelo professor	<p>"No primeiro dia de aulas, a professora perguntou-nos quais eram as regras da sala de aula e nós dissemos."</p> <p>"e depois a professora decidiu quais é que íamos usar!"</p>	1E2	<p>Quaresma</p> <p>Messi</p>
		Regras da sala de aula devem ser decididas pelo professor, com o contributo dos alunos	Regras da sala de aula devem ser decididas pelo professor, com o contributo dos alunos	<p>"Eu acho que os alunos devem ajudar a fazer as regras."</p> <p>"Eu também acho que eles devem dar a sua opinião sobre as regras e ajudar a criá-las."</p>	1E6	<p>Constança</p> <p>Carla</p>

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				<p>"[os alunos] também podem ajudar a fazer as regras."</p> <p>"Eu acho que os alunos também devem dar a sua opinião."</p> <p>"Eu acho que cada criança deve ter a sua vez de dar a opinião, tal como os adultos."</p> <p>"era injusto se os professores fizessem as regras sem falar com os alunos."</p>		<p>Margarida</p> <p>Quaresma</p> <p>Maria</p> <p>Quaresma</p>
	Decisão das regras de sala de aula sem o envolvimento dos alunos	Regras da sala de aula devem ser decididas apenas pelo professor	Regras da sala de aula devem ser decididas apenas pelo professor	<p>"Eu acho que deve ser a professora."</p> <p>"Eu também acho que deve ser a professora."</p> <p>"Eu também [acho que deve ser a professora]."</p>	1E3	<p>Maria</p> <p>Quaresma</p> <p>Messi</p>
		Regras da sala de aula devem ser decididas pelo diretor	Regras da sala de aula devem ser decididas pelo diretor	"Eu acho que devia ser o senhor diretor."	1E1	Margarida

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
		Regras da sala de aula devem ser decididas pelos professores de toda a escola	Regras da sala de aula devem ser decididas pelos professores de toda a escola	"Eu acho que todos os professores da escola se deviam reunir para decidir."	1E1	Manuel
		Regras da sala de aula devem ser decididas pelos professores que lecionam na escola há mais tempo	Regras da sala de aula devem ser decididas pelos professores que lecionam na escola há mais tempo	"Eu acho que deviam ser os professores que estão na escola há mais tempo." "Eu concordo com a Carla."	1E2	Carla Constança
		Os alunos não devem participar na decisão das regras da sala de aula	Os alunos não devem participar na decisão das regras da sala de aula	"não sei se é boa ideia eles dizerem o que acham sobre as regras." "Os adultos é que devem decidir e os alunos têm de cumprir."	1E2	Manuel Messi
	Importância das regras	Facilitam a aprendizagem dos alunos	As regras são importantes para os alunos aprenderem	"se a professora não dissesse as regras, não ouvíamos a professora." "Eu acho que as regras são muito importantes porque se não houvesse, nem íamos à escola."	1E2	Maria Constança
		Asseguram uma boa relação entre os alunos	As regras são importantes para garantir uma boa relação entre os alunos	"se ninguém no mundo tivesse regras, ninguém estava bem uns com os outros."	1E2	Messi

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				"Eu acho que as regras são muito importantes, porque senão estávamos sempre a dar-nos mal"		Margarida
		Facilitam o desenvolvimento de comportamentos adequados dos alunos	As regras são importantes para os alunos se portarem bem	"Eu acho que sim [são importantes], porque senão portavam-se muito mal." "Se não houvesse regras, a sala não parecia uma sala. Parecia uma selva."	1E2	Quaresma Manuel
4. Liberdade de expressão do aluno na escola	Opiniões divergentes face ao tempo e ao espaço para o aluno se expressar na escola	Tem tempo e espaço na escola para se expressar	Sente que tem tempo e espaço na escola para se expressar	"Eu acho que aqui na escola há tempo para tudo." "Eu acho que há tempo para tudo." "Nós temos muito tempo para [dar a opinião] nas aulas."	1E3	Constança Carla Maria
		Deve ter tempo e espaço na escola para dar a sua opinião	Valorização da existência de tempo e espaço para os alunos darem a sua opinião	"Eu acho que todos os alunos deviam dar opinião, porque senão era tudo uma seca." "Eu acho que todas as pessoas devem dar a opinião" "Eu acho que nós devemos dar a opinião."	1E4	Messi Quaresma Maria

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				"Mas para dar a opinião acho que pode ser."		Manuel
		Não deve ter tempo e espaço na escola para tudo	Valorização da existência de limitações das formas como os alunos se expressam	"Eu acho não deve haver tempo para tudo, porque se houvesse, os meninos estavam sempre a ir à casa de banho."	1E1	Manuel
	Opiniões divergentes face ao tempo e ao espaço para o aluno estudar o que mais precisa	Tem tempo e espaço na escola para estudar o que mais precisa	Sente que tem tempo e espaço na escola para estudar o que mais precisa	"Eu acho que temos" "Eu acho que sim." "Eu acho que nós temos muito tempo." "Eu acho que sempre tivemos tempo" "Eu acho que o tempo que a professora dá para fazermos as coisas é suficiente."	1E5	Maria Quaresma Margarida Carla Manuel
		Devia ter mais tempo e espaço na escola para estudar o que mais precisa	Sente que podia ter mais tempo e espaço na escola para estudar o que mais precisa	"Eu acho que nos faz mais falta tempo para estudarmos Português." "Mais ou menos..."	1E2	Messi Constança

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
	Formas de responder às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos	Ficar na escola até mais tarde	Ficando mais tempo na escola, os alunos podem ter tempo para estudar o que necessitam	“Os pais podiam vir-nos buscar mais tarde para termos mais tempo para trabalhar.”	1E1	Margarida
		Ter uma aula de cada área todos os dias, privilegiando todas de igual forma	Tendo uma aula de cada área todos os dias, privilegiando todas de igual forma	“Eu acho que devíamos ter todos os dias uma aula de cada matéria. Uma de Português, uma de Matemática e uma de Estudo do Meio. Assim, tínhamos tempo para estudar todas as matérias.”	1E1	Quaresma
		Trabalhar durante os intervalos	Trabalhando durante os intervalos, os alunos podem ter tempo para estudar o que necessitam	“Eu acho que temos de aproveitar quando estamos nos intervalos.”	1E1	Messi
		Ter aulas mais curtas, dando aos alunos mais tempo para estudarem	Tendo aulas mais curtas, dando aos alunos mais tempo para estudarem	“Eu acho que as aulas deviam ser mais curtas para termos mais tempo para estudarmos.”	1E1	Constança
5. Relação do professor no espaço escolar	Relação entre o professor e a família dos alunos	Deve ser boa	A relação entre o professor e a família dos alunos deve ser boa	“Eu acho que devem dar-se bem.” “Eu acho que o professor tem de se dar bem com a família dos alunos.”	1E5	Constança Carla Manuel

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				<p>“O professor tem de se dar bem com a família do aluno”</p> <p>“Eu acho que a Carla e o Manuel têm razão.”</p> <p>“Eu acho que se devem dar bem”</p> <p>“Para mim, um professor tem de ser simpático para os pais”</p>		<p>Margarida</p> <p>Quaresma</p> <p>Maria</p>
			Se a relação não for boa, a família pode tirar o aluno da escola	<p>"porque senão a família pode tirar o aluno dessa escola."</p> <p>"senão os pais tiram os filhos da escola."</p> <p>"porque senão os pais tiram o filho da escola."</p>	1E3	<p>Manuel</p> <p>Quaresma</p> <p>Maria</p>
		Deve ser baseada na amizade	A relação entre o professor e a família dos alunos deve ser de amizade	“Devem ser muito amigos, porque senão os alunos sentem-se mal.”	1E4	Messi
	Relação entre o professor e os seus pares	Devem dar-se bem uns com os outros	A relação entre o professor e os seus pares deve ser boa	"Eu acho que um professor devia dar-se bem com os outros professores"	1E3	Maria

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F.I.	Alunos
				“Os professores devem dar-se muito bem”		Manuel
				“Os professores devem dar-se bem”		Carla
		Ausência de uma boa relação entre professores provoca mau estar	Se a relação entre os professores não for boa, eles ficarão magoados	“porque senão eles também ficavam tristes.” "porque se viessem novos professores, eles não se sentiam bem-vindos e ficavam tristes."	1E2	Maria Manuel
		Deve ser de amizade para os professores poderem aprender uns com os outros	A relação entre o professor e os seus pares deve ser de amizade	“Os professores têm de ser amigos uns dos outros” “Os professores devem ser amigos, senão não se dão bem.” “Os professores devem ser amigos” “Eu acho que os professores devem ser amigos, senão andavam sempre chateados.”	1E4	Quaresma Messi Margarida Constança
			Se a relação entre os professores não for boa, os professores não aprendem uns com os outros	"porque se não fossem, os professores não conseguiam aprender uns com os outros."	1E1	Margarida

Anexo AH. Análise de conteúdo das entrevistas a todas as docentes

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
1. Conceção de professor	Diversidade inerente ao papel do professor	Ser professor é uma arte	1	0,3%
		Ser professor envolve uma diversidade de papéis	2	0,7%
		Igual importância das diferentes dimensões da função docente	2	0,7%
		O papel do professor é promover a aprendizagem e o bem-estar de todos os alunos	2	0,7%
		Implica promover a aprendizagem de todos os alunos	1	0,3%
		Implica procurar o bem-estar de todos os alunos	1	0,3%
		Implica ir além da transmissão de saberes	1	0,3%
		Ser professor é ser um exemplo para as crianças	2	0,7%
		Ser professor é fazer a diferença	2	0,7%
		Ser professor é equilibrar a dimensão relacional e a dimensão científica	1	0,3%
		Σ (categoria) =		15

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
	Competências de natureza pessoal e relacional necessárias ao exercício da profissão	Motivação e dedicação	2	0,7%
		Saber ouvir o outro	2	0,7%
		Cuidar e valorizar a sua aparência enquanto pessoa	3	1%
		Respeitar o aluno	5	1,7%
		Ser firme	1	0,3%
		Ter equilíbrio emocional	2	0,7%
		Ser alegre e mostrar satisfação consigo próprio	1	0,3%
		Ser paciente face ao outro	3	1%
		Discernir entre o que está certo e errado	3	1%
		Ter sensibilidade para aprender com pares	1	0,3%
		Ter capacidade de aprender com os alunos	4	1,4%
		Ser capaz de se questionar /de se pôr à prova diariamente	1	0,3%
		Ter sensibilidade face à diferença	1	0,3%
		Σ (categoria) =	29	9,9%
			Valorizar a disciplina e a regra	2

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
	Competências de natureza pedagógica necessárias ao exercício da profissão	Ser um exemplo na forma como comunica com os alunos	1	0,3%
		Saber simplificar os conteúdos	1	0,3%
		Complementar os conteúdos com atividades práticas para tornar a aprendizagem significativa	2	0,7%
		Ser capaz de motivar os alunos	1	0,3%
		Ter flexibilidade para se adaptar a cada grupo/turma	6	2,1%
		Ser rigoroso	1	0,3%
		Praticar um ensino individualizado, respondendo às necessidades individuais do aluno	4	1,4%
		Adequar a metodologia aos diferentes grupos de alunos	4	1,4%
		Σ (categoria) =	22	7,5%
		Competências de natureza académica/científica necessárias ao exercício da profissão	Ter conhecimentos de Português e Matemática	2
	Ter conhecimentos nas áreas das Expressões		1	0,3%
	Σ (categoria) =		3	1%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
		Σ (tema) =	69	23,6%
2. Intervenção Pedagógica – principais preocupações	Estabelecer uma relação pedagógica baseada na disciplinação e na aprendizagem	Existência e cumprimento de regras na sala de aula	2	0,7%
		Existência de silêncio e de situações de trabalho em sala de aula	2	0,7%
		Sou exigente	2	0,7%
		Existência de um equilíbrio entre o rigor e a flexibilidade	1	0,3%
		Equilíbrio entre a autoridade e a permissividade através da imposição de limites	7	2,4%
		Equilíbrio entre a autoridade e a permissividade através da adoção de posturas diferentes dentro e fora da sala de aula	1	0,3%
		Influência da postura do professor no comportamento dos alunos	1	0,3%
		O respeito é o limite da relação professor-aluno	2	0,7%
		Σ (categoria) =	18	6,2%
		A relação com os alunos é sempre boa	1	0,3%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
	Estabelecer uma relação pedagógica afetuosa baseada nas necessidades e características dos alunos	Reciprocidade de afeto e carinho na relação entre professor e alunos	1	0,3%
		Valorização da empatia com o aluno	9	3,1%
		Valorização do aluno através do estímulo positivo	2	0,7%
		Sala de aula - Relação com o aluno baseada na autoridade do professor	2	0,7%
		Sala de aula - Preocupação em satisfazer as necessidades emocionais dos alunos	2	0,7%
		Recreio - Adoção de uma postura afetuosa	2	0,7%
		Recreio - Espaço/tempo de liberdade para o aluno no qual o professor não intervém	1	0,3%
		Valorização do reconhecimento do erro por parte do professor	1	0,3%
		Valorização do aluno através da confiança na sua capacidade para aprender, mas respeitando a individualidade de cada um	8	2,7%
		A relação com os alunos tem como base as características do grupo	1	0,3%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
		Valorização do afeto na relação com o aluno	2	0,7%
		É preciso termos a capacidade de nos colocarmos ao nível da criança para criar uma relação de confiança	1	0,3%
		Relação caracterizada pela proximidade com os alunos para que estes se sintam seguros	3	1%
		Σ (categoria) =	36	12,3%
	Assegurar a motivação, a participação e aprendizagem	Ser capaz de captar a atenção dos alunos	4	1,4%
		Ser capaz de incentivar a participação dos alunos	1	0,3%
		Assegurar a compreensão dos conteúdos	1	0,3%
		Estabelecer uma relação pedagógica facilitadora da aprendizagem	3	1%
		Σ (categoria) =	9	3,1%
	Criar ambientes de aprendizagem únicos e irrepetíveis	Ser capaz de tornar cada aula única, adequando e personalizando materiais a cada situação de aprendizagem	3	1%
		Assegurar o bem-estar dos alunos	1	0,3%
		Σ (categoria) =	4	1,4%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
	Tornar a sala de aula num espaço calmo, familiar e securizante para o aluno	Ser capaz de tornar a sala de aula num espaço confortável	2	0,7%
		Ser capaz de transmitir segurança aos alunos	2	0,7%
		Σ (categoria) =	4	1,4%
	Desenvolver competências emocionais nos alunos	Saber lidar com a frustração	4	1,4%
		Saber respeitar o outro	2	0,7%
		Saber lidar com a adversidade	3	1%
		Ter sensibilidade face ao outro	1	0,3%
		Ser afetuoso com o outro	1	0,3%
		Ter confiança nas suas capacidades	2	0,7%
		Compreender que todos somos diferentes	1	0,3%
		Σ (categoria) =	14	4,8%
	Formas de desenvolver as competências emocionais dos alunos	Através da valorização do trabalho do outro	1	0,3%
		Procura de equilíbrio entre o nível de exigência de dar e receber	2	0,7%
		Σ (categoria) =	3	1%
	Σ (tema) =			88
	Através da observação das	Aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos	1	0,3%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
3. Avaliação da prática pedagógica	aprendizagens e comportamentos dos alunos	Em produções escritas	1	0,3%
		Em produções orais	1	0,3%
		Em atividades lúdicas	1	0,3%
		Avaliação dos comportamentos dos alunos face ao trabalho proposto	4	1,4%
		Avaliação da aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos	1	0,3%
		Σ (categoria) =	9	3,1%
	Através da reação positiva de encarregados de educação e dos pares	<i>Feedback</i> positivo dos pais	1	0,3%
		<i>Feedback</i> positivo dos colegas	1	0,3%
		Σ (categoria) =	2	0,7%
	Através da reflexão sobre a prática	Informal e realizada diariamente	3	1%
		Informal e realizada diariamente, individualmente ou em grupo	1	0,3%
		Informal e realizada com frequência	2	0,7%
		Reflexão centrada nos pontos positivos e nos pontos negativos	1	0,3%
		Permite a melhoria do exercício da função enquanto pessoa e enquanto profissional	6	2,1%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
		Σ (categoria) =	13	4,5%
		Σ (tema) =	24	7,9%
4. Práticas de cooperação entre docentes	Frequente cooperação entre professores de turmas do mesmo ano	Trabalho em parceria entre professores do mesmo ano	1	0,3%
		Realização de projetos em conjunto	1	0,3%
		Implementação dos projetos adequada a cada turma	1	0,3%
		Σ (categoria) =	3	1%
	Reduzida cooperação entre professores de turmas do mesmo ano e de anos diferentes	Reduzida cooperação entre professores de turmas de anos diferentes	1	0,3%
		Apenas trabalham em conjunto na realização de testes de avaliação	1	0,3%
		Falta de trabalho em conjunto entre docentes	1	0,3%
		Σ (categoria) =	3	1%
	Cooperação entre docentes associada ao ano de escolaridade	Existência de trabalho em parceria entre professores de turmas do mesmo ano	1	0,3%
		Falta de cooperação entre professores de turmas de anos diferentes	1	0,3%
		Σ (categoria) =	2	0,7%
		Decorrente das regras institucionais	1	0,3%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
	Motivação para cooperar com outros docentes	Decorrente da construção conjunta do conhecimento profissional	5	1,7%
		Decorrente dos benefícios para os alunos	3	1%
		Decorrente dos benefícios para professores e alunos	1	0,3%
		Decorrente da valorização da cooperação para o exercício da profissão	1	0,3%
		Decorrente da promoção da cooperação entre alunos de diferentes salas	1	0,3%
		Σ (categoria) =	12	4,1%
	Trabalho cooperativo docente idealizado	Com base nas práticas existentes na instituição onde leciona	1	0,3%
		Plano anual envolvendo trabalho de projeto com todas as turmas do 1.º CEB da instituição	3	1%
		Promoção de encontros regulares entre docentes	2	0,7%
		Criação de grupos de ano	2	0,7%
		Definição de objetivos comuns entre todos os professores	1	0,3%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
		Σ (categoria) =	9	3,1%
		Σ (tema) =	29	9,9%
5. Formação docente – inicial e contínua	Perceção positiva sobre a formação inicial	Contributos ao nível científico	1	0,3%
		Contributos práticos mais importantes em relação aos contributos teóricos	3	1%
		Σ (categoria) =	4	1,3%
	Perceção negativa sobre a formação inicial	Reduzida influência da nota final no exercício da profissão	7	2,4%
		Escassa articulação entre a teoria e a prática	1	0,3%
		Insuficiência da formação inicial	2	0,7%
		Lacunas ao nível da lecionação das Expressões	2	0,7%
		Σ (categoria) =	12	4,1%
		Perceção positiva da formação contínua	Recurso a colegas no início do exercício da profissão	1
	Perceção positiva da formação contínua	Participação numa ação de formação anualmente	1	0,3%
		Pela importância atribuída à formação contínua	3	1%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
		Pela necessidade associada ao exercício da profissão	2	0,7%
		Σ (categoria) =	7	2,4%
	Formação contínua decorrente das necessidades da prática	Necessidades da prática determinam a escolha da formação	4	1,4%
		Necessidades dos alunos determinam a escolha da formação	1	0,3%
		Necessidade de renovação constante dos saberes/conhecimentos	4	1,4%
		O surgimento de novos materiais justifica a procura de mais formação ao nível da Matemática	1	0,3%
		O menor entusiasmo pela Matemática justifica a procura de mais formação a esse nível	2	0,7%
		A mudança dos programas justifica a procura de mais formação ao nível científico	5	1,7%
		Necessidade de formação ao nível das necessidades educativas especiais	1	0,3%
		Σ (categoria) =	18	6,2%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
		Σ (tema) =	41	14%
6. Identidades e competências emocionais do professor	Sentimentos mais frequentes no exercício da profissão docente	Alegria decorrente do exercício da profissão	6	2,1%
		Recompensa decorrente do esforço	2	0,7%
		Gratidão decorrente da evolução dos alunos	1	0,3%
		Orgulho pelo percurso que fez com os alunos	2	0,7%
		Desânimo decorrente das condições atualmente oferecidas aos docentes	2	0,7%
		Frustração consigo mesma	3	1%
		Σ (categoria) =	16	5,5%
	Motivação pessoal para exercer a profissão	Descoberta do gosto pelo ensino através da escrita	1	0,3%
		Gosto pela profissão	2	0,7%
		Σ (categoria) =	3	1%
	Descrição da identidade pessoal	Bem disposta	2	0,7%
		Faladora	1	0,3%
		Organizada	1	0,3%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
		Exigente	1	0,3%
		Colaborativa	1	0,3%
		Simpática	1	0,3%
		Comunicativa	2	0,7%
		Exigente no ambiente familiar	1	0,3%
		Sensível	1	0,3%
		Humana	1	0,3%
		Flexível	1	0,3%
		Σ (categoria) =	13	4,5%
	Descrição da identidade profissional	Correspondência entre identidade pessoal e profissional	1	0,3%
		Dificuldade em distinguir o “eu” pessoal do “eu” profissional na relação com os outros professores	1	0,3%
		Dificuldade em distinguir o “eu” pessoal do “eu” profissional na relação com os alunos	5	1,7%
		Alguém com a capacidade de interagir facilmente com os alunos	1	0,3%
		Sensível	1	0,3%

Temas	Categorías	Subcategorías	Unidades de registro	Unidades de registro (%)
		Σ (categoría) =	9	3,1%
		Σ (tema) =	41	14%
Total de Unidades de registro			292	

Anexo AI. Análise de conteúdo de ambos os *focus group*

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
1. Conceção de professor	O que é um professor	É uma pessoa que ajuda os alunos	6	1,4%
		É uma pessoa importante	5	1,1%
		É uma pessoa que ensina crianças ou adultos	8	1,8%
		É uma pessoa fantástica	1	0,2%
		É uma pessoa que quer ser professor	3	0,7%
		É uma pessoa que estudou para ser professor	1	0,2%
		É uma pessoa que se dedica ao ensino	3	0,7%
		Σ (categoria) =	27	6,1%
	Competências de natureza pessoal e relacional necessárias ao exercício da profissão	Honestidade	13	2,9%
		Carinho	2	0,5%
		Ter uma boa relação com os alunos	11	2,5%
		Ser boa pessoa	1	0,2%
		Respeitar os alunos	1	0,2%
		Ser um bom exemplo	1	0,2%
		Ser dedicado ao que faz	3	0,7%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
		Gostar do que faz	1	0,2%
		Ser sincero	1	0,2%
		Ser genuíno	1	0,2%
		Ter paciência com os alunos	5	1,1%
		Ser simpático	5	1,1%
		Ser bondoso	10	2,3%
		Ter uma relação franca com os alunos	1	0,2%
		Saber ouvir as outras pessoas	3	0,7%
		Ser justo, tratando todos da mesma maneira	17	3,9%
		Ser amigo dos alunos	1	0,2%
		Transmitir confiança aos alunos	1	0,2%
		Compreender os alunos	5	1,1%
		Ter empatia para se colocar no lugar dos alunos	4	0,9%
		Não ser chato	1	0,2%
		Não ser duro	2	0,5%
		Ser duro	1	0,2%
		Ter calma	1	0,2%
		Ter em consideração os sentimentos dos alunos	1	0,2%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
		Σ (categoria) =	93	21,1%
	Competências de natureza pedagógica necessárias ao exercício da profissão	Ajudar os alunos	12	2,7%
		Dar voz aos alunos, valorizando a sua opinião	3	0,7%
		Responder às perguntas dos alunos	2	0,5%
		Ensinar bem e com calma	11	2,5%
		Estar atento e respeitar o ritmo de trabalho individual de cada aluno	4	0,9%
		Ensinar sem utilizar aparelhos eletrónicos para recolher informação	1	0,2%
		Admitir quando se engana	2	0,5%
		Repetir a explicação apenas se o aluno esteve atento	8	1,8%
		Não gritar	1	0,2%
		Não se desviar do tema que está a ser tratado nas aulas	1	0,2%
		Explicar bem, até os alunos perceberem	15	3,4%
		Ajudar os alunos até ultrapassarem a dificuldade	9	2%
		Σ (categoria) =	69	15,6%
			Tirar o curso para ser professor	2

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
	Competências de natureza científica/académica necessárias ao exercício da profissão	Saber os conteúdos que leciona	12	2,7%
		Saber dar resposta a todas as perguntas dos alunos	2	0,5%
		Saber explicar os conteúdos que leciona	6	1,4%
		Σ (categoria) =	22	5%
		Σ (tema) =	211	47,8%
2. Trabalho na sala de aula	Atividades mais apreciadas	Jogos	2	0,5%
		Desenhos e pinturas	2	0,5%
		Experiências	10	2,3%
		Fichas	3	0,7%
		Atividades de TIC	1	0,2%
		Trabalhos de grupo devido à entreaajuda entre alunos	13	2,9%
		Escrita de histórias	1	0,2%
		Atividades de simulação de situações reais	1	0,2%
		Atividades de leitura	2	0,5%
		Atividades de investigação	3	0,7%
		Σ (categoria) =	38	8,6%
		Atividades menos apreciadas	Atividades de escrita	5
	Atividades de leitura		5	1,1%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
		Trabalhos de casa	3	0,7%
		Inexistência de atividades não apreciadas	6	1,4%
		Fichas	2	0,5%
		Atividades de Organização e Tratamento de Dados	1	0,2%
		Fichas de avaliação devido à pressão	5	1,1%
		Fichas sobre arredondamentos	3	0,7%
		Σ (categoria) =	30	6,8%
	Materiais/Recursos mais apreciados pelos alunos	Objetos do quotidiano na realização de atividades da sala de aula	14	3,2%
		Material <i>Cuisenaire</i>	3	0,7%
		Manuais escolares	2	0,5%
		Resumos/sínteses	1	0,2%
		Caderno diário, uma vez que pode auxiliar no estudo	2	0,5%
		Tela de projeção	3	0,7%
		Quadro preto	3	0,7%
		Σ (categoria) =	28	6,3%
	Sentimentos experienciados	Felicidade decorrente da melhoria do seu desempenho	11	2,5%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
	perante reforço positivo do professor	Orgulho pelo trabalho realizado	3	0,7%
		Σ (categoria) =	14	3,2%
	Sentimentos experienciados quando o professor desvaloriza o seu trabalho	Felicidade decorrente de poder aprender com o erro	2	0,5%
		Tristeza	6	1,4%
		Frustração	1	0,2%
		Misto de felicidade e tristeza	3	0,7%
		Σ (categoria) =	12	2,7%
	Σ (tema) =		122	27,7%
3. Regras de sala de aula	Decisão das regras de sala de aula com o envolvimento dos alunos	Regras da sala de aula foram decididas entre o professor e os alunos	2	0,5%
		Regras da sala de aula devem ser decididas pelo professor, com o contributo dos alunos	12	2,7%
		Regras da sala de aula devem ser decididas apenas pelos alunos	1	0,2%
		Σ (categoria) =	15	3,4%
	Decisão das regras de sala de aula sem o envolvimento dos alunos	Regras da sala de aula foram decididas pelos professores titulares	1	0,2%
		Regras da sala de aula devem ser decididas apenas pelo professor	6	1,4%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)	
		Regras da sala de aula devem ser decididas pelo diretor	1	0,2%	
		Regras da sala de aula devem ser decididas pelos professores de toda a escola	1	0,2%	
		Regras da sala de aula devem ser decididas pelos professores que lecionam na escola há mais tempo	2	0,5%	
		Os alunos não devem participar na decisão das regras da sala de aula	2	0,5%	
		Σ (categoria) =	13	2,9%	
	Importância das regras	Facilitam a aprendizagem dos alunos	2	0,5%	
		Asseguram uma boa relação entre os alunos	2	0,5%	
		Facilitam o desenvolvimento de comportamentos adequados dos alunos	2	0,5%	
		Σ (categoria) =	6	1,4%	
			Σ (tema) =	34	7,7%
	4. Liberdade de expressão	Opiniões divergentes face ao tempo e ao	Tem tempo e espaço na escola para se expressar	5	1,1%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
do aluno na escola	espaço para o aluno se expressar na escola	Devia ter mais tempo e espaço na escola para se expressar	4	0,9%
		Não tem tempo e espaço na escola para se expressar	1	0,2%
		Deve ter tempo e espaço na escola para dar a sua opinião	4	0,9%
		Não deve ter tempo e espaço na escola para tudo	1	0,2%
		Σ (categoria) =	15	3,4%
	Opiniões divergentes face ao tempo e ao espaço para o aluno estudar o que mais precisa	Tem tempo e espaço na escola para estudar o que mais precisa	9	2%
		Devia ter mais tempo e espaço na escola para estudar o que mais precisa	4	0,9%
		Não tem tempo e espaço na escola para estudar o que mais precisa	1	0,2%
		Σ (categoria) =	14	3,2%
	Formas de responder às necessidades individuais de	Ficar na escola até mais tarde	1	0,2%
		Ter uma aula de cada área todos os dias, privilegiando todas de igual forma	1	0,2%
		Trabalhar durante os intervalos	1	0,2%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
	aprendizagem dos alunos	Ter aulas mais curtas, dando aos alunos mais tempo para estudarem	1	0,2%
		Implementação da rotina do Tempo de Estudo Autónomo	2	0,5%
		Implementação da rotina da Hora dos Trabalhos de Casa (HTPC)	2	0,5%
		Σ (categoria) =	8	1,8%
	Σ (tema) =	32	7,3%	
5. Relação do professor no espaço escolar	Relação entre o professor e a família dos alunos	Deve ser boa	8	1,8%
		Deve ser baseada na sinceridade	4	0,9%
		Deve ser baseada na amizade	5	1,1%
		Deve envolver a transmissão de toda a informação sobre o aluno à família	4	0,9%
		Σ (categoria) =	21	4,8%
	Relação entre o professor e os seus pares	Devem dar-se bem uns com os outros	3	0,7%
		Ausência de uma boa relação entre professores provoca mau estar	2	0,5%
		Deve ser baseada na amizade, para os professores poderem aprender uns com os outros	5	1,1%
		Deve ser baseada na compreensão	3	0,7%

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de registo (%)
		Deve ser justa	3	0,7%
		Deve ser franca	3	0,7%
		Deve ser igual à que o professor tem com os pais dos alunos	2	0,5%
		Σ (categoria) =	21	4,8%
		Σ (tema) =	42	9,5%
Total			441	100%