



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*MODOS DE ENSINAR E DE APRENDER NO
1º CICLO DO ENSINO BÁSICO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Márcia Mónica Caldeira Leal

Porto, fevereiro de 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*MODOS DE ENSINAR E DE APRENDER NO
1º CICLO DO ENSINO BÁSICO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Márcia Mónica Caldeira Leal

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor José Matias Alves

Porto, fevereiro de 2016

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, as grandes referências da minha vida, por acreditarem sempre em mim, por me ensinarem a ser persistente e por estarem incondicionalmente ao meu lado nesta caminhada, principalmente quando esta investigação parecia não ter fim.

Aos meus irmãos, ao Nuno e aos meus amigos pela paciência, compreensão e pelo incentivo a cada momento.

Às colegas e aos alunos do 1º ciclo que estiveram envolvidos neste estudo, pela disponibilidade e generosa colaboração.

À Direção do Externato onde trabalho que me incentivou a realizar esta dissertação, acreditou em mim e esteve sempre presente, mostrando um verdadeiro apoio.

Ao Professor Doutor José Matias Alves, expresso o meu agradecimento pela orientação desta dissertação, pela simpatia, total disponibilidade e acima de tudo por partilhar o seu vasto conhecimento.

RESUMO

As salas de aula ainda são consideradas o *jardim secreto*, o que se traduz em algum desconhecimento das práticas metodológicas usadas pelos professores, nomeadamente ao nível do 1º ciclo do ensino básico. A presente investigação incide sobre esta temática, sendo desenvolvida num colégio privado, situado em Lisboa. Através da mesma, pretende-se identificar metodologias promotoras da envolvência dos alunos, e conseqüentemente, da aprendizagem, assim como metodologias que poderão funcionar como obstáculos a uma maior entrega dos mesmos, logo, ao sentido que atribuem à escola.

Este estudo é de natureza qualitativa, recai mais especificamente sobre um estudo de caso, através do qual é investigada a temática acima referida, a partir do seu contexto real.

Na globalidade, os resultados espelham uma escassa vivência da profissionalidade docente. As professoras evidenciam fragilidades no âmbito da autonomia, usando frequentemente o manual escolar, não definindo assim estratégias de ensino; assim como revelam uma débil reflexão sobre as suas práticas, uma vez que associam a frágil implicação dos alunos e os baixos resultados, a fatores externos e não estabelecem uma relação entre estas duas constatações e as práticas metodológicas utilizadas.

Estas práticas apresentam marcas do modelo de organização escolar instituído desde o período da escola de massas, isto porque o poder das professoras sobre a sua ação, assim como a reflexão sobre a mesma, não emergem de modo vincado.

O efeito professor é também evidente no desempenho dos alunos, podendo, por um lado, promover a aprendizagem, ou por outro, travar o questionamento e a curiosidade dos mesmos.

Face aos resultados, sobressai uma necessidade de questionar os modos de trabalho docente, no sentido de aperfeiçoar caminhos. Neste sentido, destaca-se a importância da interação entre docentes, onde a supervisão assume um papel fundamental no aperfeiçoamento de estratégias de desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: professor, práticas metodológicas, aluno, implicação, aprendizagem.

ABSTRACT

Classrooms are, to this day, still considered a *secret garden*. This translates into some ignorance of the methodological practices used by teachers, namely at the first cycle of basic education level.

The present investigation focuses on this theme, having been developed in a private school in Lisbon. Through this investigation one intends to identify methodologies that promote the students' involvement and, consequently, promote learning, as well as identify methodologies that may work as obstacles to a greater commitment of the students' and therefore to the meaning they will give to school.

This study is of a qualitative nature falling, more specifically, on a case study. The theme above is studied through this case study, therefore through its real context.

Overall, the results reflect a scarce experience of the teaching profession. The teachers display weaknesses regarding autonomy, using their textbook frequently and thus not defining teaching strategies. They also reveal a feeble reflection of their own practices given that they associate the fragile involvement and the low results of their students to external factors and don't establish a relation between these two statements and the methodological practices used.

These practices present marks of the model of school organization established during the period of mass schooling. This is because both the power of the teachers over their own actions and their reflection over these same actions do not emerge in a pronounced way.

The teacher effect is also evident in the students' performance by either being able to promote learning or by stunting the students' questioning and curiosity.

In light of these results, a need for questioning the teachers' work methods is highlighted in order to perfect paths. For this to happen the importance of teachers' interaction is highlighted where supervision takes on a fundamental role for perfecting professional development strategies.

Keywords: teacher, methodological practices, student, involvement, learning.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Índice geral	iv
Índice de figuras	vi
Índice de quadros	vii
Índice de gráficos	vii
Introdução	1
Apresentação do objeto de estudo	1
Objetivos da investigação	2
Opções metodológicas	2
Plano geral da dissertação	3
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL	5
Capítulo I – Escola, que Cenários de Mudança numa Perspetiva Histórica?	5
1.1 Escola elitista <i>versus</i> escola de massas	5
1.2 A primeira representação do conceito de ensinar	7
1.3 Problemas emergentes da generalização de uma escola de massas	8
Capítulo II – A Complexidade do Processo de Aprendizagem	12
2.1 <i>Missões</i> do professor: aprender, ensinar e avaliar	12
2.1.1 Aprender	12
2.1.2 Ensinar	15
2.1.3 Avaliar	17
2.1.3.1 Evolução do conceito de avaliação	19
2.1.3.2 Modalidades de avaliação	20
2.1.3.3 Avaliação e classificação	22
2.1.3.4 Modalidades de avaliação e práticas subjugadas à avaliação externa (exames nacionais)	23
2.2 O triângulo pedagógico: o conhecimento, o professor e os alunos	25
2.3 As variáveis promotoras do sucesso escolar	28

Capítulo III – As Culturas de Escola	33
3.1 O conceito de cultura de escola	33
3.2 A cultura profissional dos professores	38
Capítulo IV – A Organização do Trabalho na Sala de Aula	43
4.1 Práticas subjugadas ao modelo de organização escolar	43
4.2 A liderança com reflexos na sala de aula	50
4.3 Manuais escolares como estratégias de ensino?	53
4.4 A necessidade de mudança em prol dos alunos	55
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	58
Capítulo V – Desenho Metodológico	58
5.1 Caracterização do contexto	58
5.2 Problema	60
5.3 Questões de investigação e objetivos	61
5.4 Tipo de estudo	62
5.5 Procedimentos iniciais	64
5.6 Recolha de dados	66
5.6.1 Grupo de discussão focalizada	67
5.6.2 Observação participante	68
5.6.3 Análise de documentos	69
5.7 Tratamento de dados	70
5.7.1 Análise de conteúdo	70
5.7.2 Tratamento estatístico	73
Capítulo VI – Apresentação e discussão dos resultados	74
6.1 Relação pedagógica	75
6.2 Práticas metodológicas	84
6.3 Obstáculos ao desenvolvimento de metodologias	104
6.4 Obstáculos à aprendizagem	106
6.5 Problemas de aprendizagem	107
6.6 Problemas de comportamento	108
6.7 Avaliação das aprendizagens	110
6.8 Resultados das provas finais de ciclo	112

Conclusão	115
Referências bibliográficas	123
Anexos	131
Anexo 1 – Carta de intenções apresentada à Direção do colégio em estudo	131
Anexo 2 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para Participação dos seus educandos nos grupos de discussão focalizada	133
Anexo 3 – Roteiro usado no grupo de discussão focalizada (professores)	134
Anexo 4 – Roteiro usado no grupo de discussão focalizada (alunos)	136
Anexo 5 - Grelha de observação de aulas	138
Anexo 6 – Transcrição da entrevista - grupo de discussão focalizada (professores)	141
Anexo 7 – Transcrição da entrevista - grupo de discussão focalizada (alunos)	163
Anexo 8 – Análise de conteúdo - grupo de discussão focalizada (professores)	221
Anexo 9 – Análise de conteúdo - grupo de discussão focalizada (alunos)	231
Anexo 10 – Análise de conteúdo - atas de Conselho de Docentes	249

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Conceito de avaliação	18
Figura 2 – Quatro gerações de avaliação	19
Figura 3 – Triângulo pedagógico	25
Figura 4 – Modelo teórico multifuncional de análise (variáveis promotoras da aprendizagem)	29
Figura 5 – Dimensões do (in)sucesso escolar de uma escola	30
Figura 6 – Tipologia de escolas eficazes e em melhoria	35
Figura 7 – Tipologia de escolas	37

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados da avaliação interna do colégio em estudo	59
Quadro 2 – Técnicas e instrumentos de recolha de informação utilizados na investigação	65
Quadro 3 – Cronograma da investigação	66
Quadro 4 – Categorias definidas no roteiro do grupo de discussão focalizada (professores)	67
Quadro 5) – Categorias definidas no roteiro do grupo de discussão focalizada (alunos)	68
Quadro 6 – Categorias e subcategorias para análise de conteúdo do grupo de discussão focalizada (professores)	71
Quadro 7 – Categorias e subcategorias para análise de conteúdo do grupo de discussão focalizada (alunos)	72
Quadro 8 – Categorias e subcategorias para análise de conteúdo das atas das reuniões de Conselho de Docentes	73
Quadro 9 – Categorias e fontes mobilizadas para a análise de dados	74/75
Quadro 10 – Metodologias predominantes nos grupos de discussão focalizada, nas observações de aulas e nas planificações semanais (por ordem de importância)	92

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Clima de sala de aula (bom ambiente)	81
Gráfico 2 - Clima de sala de aula (entusiasmo e vontade de aprender)	82
Gráfico 3 – Metodologias observadas	86
Gráfico 4 – Metodologias observadas (turma 1)	87
Gráfico 5 – Metodologias observadas (turma 2)	87
Gráfico 6 – Metodologias observadas (turma 3)	88
Gráfico 7 – Metodologias observadas (turma 4)	88
Gráfico 8 – Nº de horas destinadas ao desenvolvimento de atividades (ano letivo 2014/2015)	90
Gráfico 9 – Menção SB e SMB (%)	95
Gráfico 10 – Avaliação final (turma 1)	96
Gráfico 11 – Avaliação final (turma 2)	96
Gráfico 12 – Avaliação final (turma 3)	96
Gráfico 13 – Avaliação final (turma 4)	96

INTRODUÇÃO

Apresentação do objeto de estudo

A presente investigação recai sobre as práticas pedagógicas dos docentes do 1º ciclo do ensino básico, mais especificamente sobre as metodologias utilizadas e a sua relação com o envolvimento dos alunos no seu processo de construção de conhecimento. As referidas práticas revelam-se essenciais, uma vez que podem funcionar como alicerces às aprendizagens dos alunos e criar as bases fundamentais para a continuidade do seu percurso escolar. Neste âmbito, surge neste estudo uma breve abordagem à importância que a avaliação assume nas aprendizagens dos alunos. Deste modo, importa conhecer os modos de ensinar e de aprender no 1º ciclo, a disposição espacial dos alunos na sala de aula, assim como as relações pedagógicas que estabelecem, procurando compreender a sua eficácia ao nível da implicação dos alunos e conseqüentemente, da promoção das suas aprendizagens.

Estas realidades são tendencialmente invisíveis e debilmente conhecidas, podendo constituir-se como facilitadores ou entraves a práticas de melhoria mais eficazes. Esta problemática justifica o desenvolvimento de uma investigação, que tem como suporte os objetivos delineados, explanados mais adiante, ainda neste momento introdutório.

Na atualidade, deparamo-nos com um expressivo número de professores desmotivados, em virtude, entre outros fatores, da escassa vontade de aprender dos alunos. Enquanto professora do 1º ciclo, tenciono compreender este desinteresse pela aprendizagem, sabendo que existem vários agentes que aqui intervêm, tentarei estabelecer uma relação entre as práticas metodológicas e a implicação dos alunos.

No que respeita a este desinteresse, Alves (2003) frisa:

A escola apresenta ainda muitas características similares a uma organização do tipo fabril. O seu fim parece ser preparar os alunos para uma futura incorporação num mundo laboral em extinção. A obrigação dos alunos permanecerem longos períodos de tempo na escola ocupados por um horário uniforme, fragmentado e em espaços uniformizados, o culto da subserviência, da passividade, o reino da uniformidade do *one best way* tornam a escola cada vez mais anquilosada que já nem sequer cumpre o papel funcionalista (p.62).

Fazendo referência a este modelo de escola, Guerra (2002) aborda a perversidade inerente à organização escolar e realça que os professores são “peças de engrenagem” de um mecanismo vicioso, uma vez que obedecem a orientações superiores sem questionamento nem reflexão. Neste seguimento, Alves (2012) diz-nos que os professores vivem reféns de um ideal de escola que já não existe, permanecendo presos a uma (des)ordem profissional que não define percursos de mudança.

A principal finalidade deste trabalho de investigação é despertar os professores para a reflexão sobre as suas práticas, uma vez que só assim poderão despende-se do modelo escolar que ainda interpretam como único. Pretendo ainda melhorar o meu desempenho enquanto docente e também devolver os resultados obtidos à escola onde leciono e onde foi desenvolvida a investigação, sempre no sentido de melhorar e de incitar a inovação.

Objetivos da investigação

Numa fase inicial, foram traçados objetivos com um caráter mais geral, nomeadamente conhecer/descrever as metodologias usadas pelas professoras do 1º ciclo, mais especificamente do 4º ano de escolaridade, no colégio em estudo; e relacionar as metodologias usadas, com o grau de implicação dos alunos e com os seus resultados escolares.

Tendo como finalidade a consecução dos objetivos acima expostos, surgiram outros com um caráter mais específico: identificar as razões que levam à escolha de determinadas práticas metodológicas, caracterizar a organização do espaço de aprendizagem, identificar evidências de envolvimento dos alunos, ou não, na sala de aula e conhecer as representações dos mesmos face às metodologias usadas pelas professoras.

Opções metodológicas

Este estudo apresenta-se com um caráter misto, predominantemente qualitativo, visto que tem uma breve abordagem quantitativa no tratamento das grelhas de observação de aulas e dos planos de aula. Recorremos também a grupos de discussão focalizada (alunos e professoras) e às atas das reuniões de Conselho de Docentes.

O estudo insere-se num quadro basicamente qualitativo, naturalista, visto que a investigação se desenvolveu nos locais onde espontaneamente se verificam os fenómenos essenciais ao desenrolar de todo o trabalho. Integra-se num estudo de caso, ou seja, a temática “Modos de Ensinar e de Aprender no 1º Ciclo do Ensino Básico”, foi estudada a partir do seu contexto real, um colégio privado.

Plano geral da dissertação

O presente trabalho de investigação encontra-se organizado em duas partes: enquadramento teórico-conceptual e estudo empírico.

A primeira parte divide-se em quatro capítulos. O primeiro inicia-se com uma breve apresentação da escola numa perspetiva histórica, fazendo referência à primeira representação de ensinar característica da escola de massas, assim como aos problemas emergentes a partir deste período. No segundo capítulo faz-se alusão à complexidade do processo de aprendizagem, sendo abordadas as três grandes *missões* do professor (aprender, ensinar e avaliar), o triângulo pedagógico e as variáveis promotoras da aprendizagem. O terceiro capítulo é dedicado às culturas de escola, emergindo aqui a cultura profissional dos professores. Por fim, no quarto capítulo faz-se uma abordagem à organização do trabalho na sala de aula, onde são tratadas as práticas subjugadas ao modelo de organização escolar, a liderança com reflexos na sala de aula, os manuais escolares como estratégia de ensino e a necessidade de mudança em prol dos alunos.

A segunda parte deste trabalho diz respeito ao estudo empírico e organiza-se em dois capítulos. Um deles é dedicado ao desenho metodológico, onde surgem a caracterização do contexto, a definição do problema, a apresentação das questões de investigação e dos objetivos, a identificação do tipo de estudo, a descrição dos procedimentos iniciais e do processo de recolha de dados, assim o percurso feito no tratamento dos mesmos.

O outro capítulo incide sobre a apresentação e discussão dos resultados, tendo esta sido elaborada a partir da análise de dados recolhidos, organizados em categorias, tendo em consideração os objetivos definidos com base no problema que impulsionou este trabalho de investigação.

Por fim, emerge a conclusão que se traduz numa apresentação dos resultados de um modo sucinto, sempre com recurso às questões de investigação.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

Escola, que Cenários de Mudança numa Perspetiva Histórica?

A primeira abordagem ao ensino surgiu sob orientação e domínio do clero, onde apenas um grupo restrito e homogéneo tinha acesso ao conhecimento. Com o desenrolar do tempo, o ensino foi alargado a um maior número de pessoas, surgindo assim a massificação que se traduziu numa diversidade de alunos e exigiu reestruturações no modelo de organização escolar, todavia, este permanece inalterado, como se o aluno continuasse a ser tido com um receptor de conhecimento, de um modo passivo. Neste primeiro capítulo, são tratadas estas temáticas que nos permitem conhecer a escola numa perspetiva histórica, o que se revela importante na compreensão do atual sistema de ensino.

1.1 Escola elitista *versus* escola de massas

O ensino organizado em Portugal, iniciativa da Igreja, começou a ser ministrado em escolas monásticas e em escolas episcopais, que funcionavam, respetivamente, junto dos mosteiros e das igrejas, a preocupação recaía principalmente sobre a formação do clero. Com o progredir do tempo, o acesso ao conhecimento, nomeadamente à aprendizagem da leitura e escrita, passou a ser também um privilégio das classes mais nobres. Assim, a população escolar era constituída por um grupo restrito, com características de homogeneidade.

Em 1553, começou a funcionar a primeira escola pública em Lisboa, fundada pela Companhia de Jesus, que tinha como finalidade, para além da doutrina cristã, a arte de ensinar, instruir e educar; este projeto foi considerado um sucesso, não só pela qualidade do ensino mas também porque era acessível a todos.

No reinado de D. José I, Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, avançou com uma reforma estrutural que marcou para sempre a história da educação em Portugal; entrou em conflito com a Ordem da Companhia de Jesus e conseguiu fazer com que em 1759 fosse publicada uma lei para expulsão dos jesuítas, o que os levou a abandonar obrigatoriamente o país.

Deste modo, Marquês de Pombal teve de criar escolas para substituir as que tinham sido fechadas, logo, foram tomadas medidas estatais na administração escolar, o que contribuiu para que o monopólio de educação estivesse pela primeira vez na história de Portugal, a cargo do Estado. Pombal criou um sistema estatal e laico de ensino que veio a consolidar-se, posteriormente, ao longo dos séculos XIX e XX.

Já no século XX, no período de 1960-1974, surgem alterações significativas na organização escolar. Em 1966, a escolaridade obrigatória é estendida de quatro para seis anos de escolaridade, assim como alargada aos dois sexos. Em 1970, o Ministro da Educação Veiga Simão propõe uma reforma do sistema educativo que, pela primeira vez, introduz o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador e, apesar dos conflitos sociais inerentes a este período, enaltece-se a importância do papel da educação no desenvolvimento económico e na modernização do país. Paralelamente à multiplicação de escolas estatais, o ensino privado foi-se afirmando ao longo dos tempos e progressivamente, tem vindo a ocupar um lugar expressivo na educação, ainda que minoritário.

Em 1986, surge a lei de bases do sistema educativo que garante o direito à educação de todos os jovens, a extensão da escolaridade obrigatória para nove anos, a formação de todos os jovens para a vida ativa, o direito à igualdade de oportunidades, assim como a melhoria educativa de toda a população.

Cabral (2014) faz referência aos impulsos da referida massificação do ensino:

Esta expansão do sistema educativo ficou a dever-se não só a uma vontade política expressa de promover o desenvolvimento da educação, mas também a um progressivo alargamento da procura social da educação aos níveis de ensino mais elevados que aspirava a uma mobilidade social ascendente através da via educativa. As novas expectativas sociais criadas pelo ciclo da igualdade de oportunidades levam o Estado a expandir a rede escolar (p.36).

O Estado alargou a oferta educativa, o ensino de massas colocava inúmeros desafios, nomeadamente no que respeita à diversidade de alunos no âmbito das experiências sociais e culturais, dos interesses, das capacidades de aprendizagem, dos ritmos de trabalho, entre outros. A partir daqui, a escola depara-se com exigências acrescidas e

Canário (2005) frisa mesmo que esta se encontrava “desarmada perante a massificação”, o que deu origem a uma crise que em larga medida ainda permanece.

1.2 A primeira representação do conceito de ensinar

Tal como referido acima, na escola de elites, apenas os mais privilegiados tinham acesso à escola, estando esta à disposição de um reduzido número de alunos que se limitava a receber a informação que lhe era transmitida, sem grande preocupação de interpelação ou questionamento. Deste modo, a aprendizagem pressupunha a passividade do aluno, o que se traduzia no silêncio do mesmo face à exposição do professor.

Roldão (2009) refere que quando o saber se encontrava concentrado num número restrito de pessoas, a visão de ensinar era tida como um ato de transmitir, expressar ou professar um saber por parte de alguém que o possui. Seguindo a mesma linha de pensamento, Canário (1999) refere que o primeiro modelo educativo, ainda vigente, se afirma em função da desvalorização da experiência dos aprendentes, não se reconhecendo a importância formativa dos seus adquiridos experienciais (cit. por Cosme e Trindade, 2010).

Estas interpretações encontram-se em conformidade com o sentido etimológico das palavras ensinar e aluno. A primeira provém do latim *insignare* que representa indicar, designar e marcar com um sinal; a segunda tem origem no latim *alumnus* e significa criança de peito, lactante ou filho adotivo, este termo aponta para a ideia de alguém imaturo que precisa de ser alimentado na boca e exige ainda muitos cuidados maternos e paternos. Subsiste uma polémica em torno de uma outra explicação etimológica em relação à palavra aluno, alguém sem luz, ou seja, que precisa de ser iluminado. (Martins, 2005)

A origem das palavras confirma e reforça que a primeira interpretação de ensinar recai exclusivamente sobre a transmissão de conhecimentos a alguém que assimila o que lhe é apresentado, de um modo passivo: o aluno.

Freire (1996) faz referência a essa primeira representação ao criticar a concepção bancária da educação, onde o educador tem como tarefa “encher” o educando dos conteúdos da sua narração, enquanto este “fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro” (p.57).

De acordo com o mesmo autor, a narração conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado:

A narração transforma-os em vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com os seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão (p.57).

Assim, a educação torna-se num ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam (p.57).

Conforme este pensamento, na escola não há criatividade, não há transformação nem saber, o autor sublinha mesmo que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (p.57).

Na escola destinada a um reduzido número de alunos, ensinava-se de acordo com a referida concepção bancária da educação e hoje, numa escola com uma população escolar de massas caracterizada pela diversidade, de acordo com o autor, continua a ensinar-se em sintonia com essa concepção. Esta cristalização do modelo de organização escolar trouxe uma instabilidade à escola e várias dificuldades que serão aprofundadas no ponto que se segue.

1.3 Problemas emergentes da generalização de uma escola de massas

A massificação do ensino trouxe à escola uma diversidade de alunos com interesses e necessidades muito diferentes, contudo, o modelo de organização escolar manteve-se inalterado, não esquecendo que foi inicialmente concebido para um grupo de alunos restrito e homogêneo. O Estado apenas optou por uma expansão do modelo já

existente, mantendo a mesma organização dos espaços e dos tempos, a estruturação do conhecimento em disciplinas, os agrupamentos de alunos por idades e até mesmo os modos de ensinar e de aprender.

Canário (2005) compara a escola a uma organização “imutável” e parafraseia João Barroso (1995, 1996) fazendo referência à organização escolar constituída a partir da classe, entendida como um grupo de alunos que recebe o mesmo ensino, em simultâneo. “A homogeneidade da turma, em termos etários e de conhecimentos, exprime um princípio mais geral de homogeneidade que marca a organização do espaço, do tempo, dos saberes e que representa uma marca distintiva da escola” (Barroso, 1995, 1996, cit. por Canário, 2005, p.76).

Nesta mesma perspetiva, Alves (2003) sublinha que a escola ainda é uma organização caracterizada pela compartimentação dos saberes a ensinar, pela fragmentação dos espaços e tempos e pela escassa articulação curricular horizontal.

Postic (1995) frisa que o professor segue um caminho para levar os alunos a apreenderem conhecimentos, dirigindo-se a um aluno médio que seja suscetível de receber a mensagem transmitida, tal como acontecia na escola de elites. Acrescenta que seria necessário que ele “aceitasse seguir um caminho diverso, se percebesse que um determinado número de alunos não recebia essa mensagem” (Postic, 1995, pp.15-16).

Um outro autor, Esteve (1995), refere que a massificação do ensino implicou um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos que exigem uma reflexão profunda. Daí surgiu a desilusão de muitos professores que, sujeitos a uma organização escolar inalterável, não se viram capazes de responder às exigências da escola. Toffler (1972) define o “choque do futuro” como um efeito da mudança social acelerada, cuja principal consequência é o desajustamento do indivíduo.

Nesta sequência, Grácio (1986, cit. por Correia & Sebastião, 2007) frisa que se passou de uma “procura otimista” para uma “procura desencantada”. Este desencanto surgiu principalmente devido aos elevados níveis de retenção e de abandono escolar, realçados em afirmações de alguns autores:

O acesso massificado à educação foi acompanhado de uma correspondente subida dos níveis de reprovação e de abandono escolar, precisamente porque a escola não mudou estruturalmente e continua a servir o mesmo *menu* curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinham estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogêneo e socialmente pré-selecionado (Roldão, 2000, p.125).

Na mesma perspetiva, Canário (2005) sublinha que de uma seleção dos melhores que caracterizou a escola elitista, passou-se para um processo seletivo orientado para a exclusão dos piores, por “exclusão relativa”.

Deste modo, a escola de massas trouxe alguns aspetos menos positivos, em consequência da inadequação do modelo escolar a uma nova realidade. Gomes (1999) faz referência a esses aspetos, frisando que esta escola se fez acompanhar de várias contradições:

- Crise de legitimidade – a prometida igualdade de oportunidades criou expectativas nos alunos, todavia, a escola não conseguiu dar resposta às mesmas, assim, perdeu a legitimidade uma vez que prometeu e não cumpriu.
- Crise institucional – a contradição institucional da escola incide sobre uma incompatibilidade entre a racionalidade burocrática do estado (centrada nas leis, nos normativos e nas regras formais) e a racionalidade industrial e de mercado (produtiva e centrada nos resultados). Esta contradição traduz-se num confronto do Estado dentro de si mesmo, uma vez que apresenta, simultaneamente, modelos racionais e normativos de gestão do sistema educativo: os primeiros destinados à otimização dos recursos e os segundos respondendo a problemas de consentimento, mobilização e envolvimento dos atores educativos.
- Crise de hegemonia – a contradição reside na incompatibilidade entre as necessidades de aculturação homogeneizante e, por outro lado, as exigências de diferenciação face a um público escolar diversificado.

Estas diversas crises interrogam diretamente os modos de escolarização e sublinham a importância da reflexão e da interpelação.

Guerra (2001) diz-nos que a escola deve aprender a partir da sua história, a reflexão sobre o que se passou é uma forma de aprender coisas novas, referindo mesmo que a escola deve questionar-se sobre algumas temáticas:

- Por que motivo é que determinadas abordagens, na escola, supostamente indiscutíveis, são agora criticadas?
- Quais as consequências produzidas por uma determinada forma de abordar as questões e organizar a prática?
- Por fim, quais os resultados obtidos através de formas de agir direccionadas para fins supostamente bem intencionados?

Caso tivesse surgido uma reflexão sobre estes assuntos, provavelmente teriam acontecido ajustes ao modelo de organização escolar, numa tentativa de se encontrar uma resposta mais ajustada às exigências de uma escola de massas.

Embora tenham sido implementadas várias reformas educativas, estas não contribuíram para que a escola se adaptasse à diversidade de alunos, mantendo-se inalterado o modelo escolar. Alguns estudos referidos por Afonso (1988) enfatizam o facto de as reformas não estarem orientadas para a resolução de problemas educacionais, embora essa seja a sua razão de ser. Este autor cita Carlson (1988) quando refere que as reformas se transformam, com alguma frequência, numa espécie de círculo vicioso, visto que apesar de terem alguns aspetos positivos, acabam por gerar contradições e dilemas que afetam a sua própria eficácia. Também Canário (2005) destaca que as reformas impostas a nível superior produzem mudanças formais, mas raramente transformações profundas.

Perante esta situação, a escola continua a deparar-se com várias dificuldades que, não sendo resolvidas, têm efeitos sobre a motivação de professores e alunos.

CAPÍTULO II

A Complexidade do Processo de Aprendizagem

Enquanto profissional, ao professor estão inerentes várias *missões* que se revelam fundamentais no trabalho que desenvolve com os alunos, a definição e a vivência dessas missões, pelo mesmo, terá reflexos sobre as suas práticas. O triângulo pedagógico de Houssaye enuncia as possíveis relações que se podem estabelecer entre o saber, o professor e os alunos, o que acaba por complementar a ideia inicial. Neste capítulo, são também abordadas as variáveis promotoras da aprendizagem, com especial destaque para o efeito professor e as práticas metodológicas.

2.1 Missões do professor: aprender, ensinar e avaliar

2.1.1 Aprender

O professor distingue-se dos outros profissionais precisamente pela sua *missão* que incide sobre três ações complexas: aprender, ensinar e avaliar. Seguidamente, será feita uma abordagem aos conhecimentos exigidos a um professor, com suporte em contributos de alguns autores.

Roldão (2009) destaca que o professor é o responsável pela mediação entre o saber e o aluno. Faz mesmo a seguinte comparação:

Tal como o médico não se afirma pelos saberes de Biologia ou de Química que todavia tem de dominar, saberes comuns ao exercício de outros profissionais diferentes, mas pelo modo específico como sabe conduzi-los e mobilizá-los para o desenvolvimento da sua função específica, profissional, traduzida no ato médico, assim o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, conteudinal, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do ato de ensino” (Roldão, 2009, p.23).

No domínio do conhecimento profissional, Shulman (1986) considera três categorias principais: o conhecimento do conteúdo (*content Knowledge*), o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content Knowledge*) e o conhecimento do

currículo (*curriculum knowledge*). Quanto à primeira categoria referida, o autor salienta que o professor deve conhecer os conteúdos da disciplina que leciona, como um todo, uma vez que só assim poderá surgir uma articulação entre os mesmos, favorecedora da aprendizagem dos alunos. No que respeita ao conhecimento pedagógico do conteúdo, ressalta que o professor tem de delinear estratégias diversificadas e adequadas à especificidade dos seus alunos, podendo surgir um reajustamento das mesmas, sempre que necessário. No que concerne à terceira categoria, frisa que os professores devem conhecer os conteúdos a trabalhar com os alunos, aparecendo uma adaptação dos mesmos, conforme as características do público escolar.

Um outro autor, Schon (1983), também caracteriza o conhecimento profissional e divide-o em três subdomínios: conhecimento na ação (saber fazer), reflexão na ação (pensar no que faz enquanto o faz, monitorizar e reajustar) e reflexão sobre a ação (pensar sobre o que foi feito). Sublinha a importância da “construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação” (cit. por Roldão, 2007, p.99).

Perrenoud corrobora as ideias do autor acima mencionado e refere: “Quanto mais se caminha rumo a uma prática reflexiva (Shonn, 1994, 1996), mais o ofício se torna uma profissão integral, simultaneamente autónoma e integral, mais as práticas tradicionais mudam de sentido e de lugar” (Perrenoud, 2000, p.175).

Segundo Roldão (2007), o que distingue o saber profissional do professor é a articulação entre os saberes (sem adição) como conhecimento transformativo, a prática analítica e reflexiva, a natureza mobilizadora e interrogativa, a meta-análise e o distanciamento.

A mesma autora (2010a) refere que no sentido de promover a aprendizagem no outro, o professor tem de dominar os seguintes eixos de conhecimento:

- Saber o que ensinar – conhecimento de conteúdo que objetiva o que deverá ser apropriado pelo aprendiz.
- Saber porquê e para quê ensinar – conhecimento curricular, enquadrador dos conteúdos na sua razão de ser e finalidade, num dado currículo.
- Saber como ensinar – conhecimento pedagógico-didático do conteúdo e das diversas estratégias de ensino.

- Saber a quem se ensina – conhecimento do sujeito, do seu percurso e do seu contexto.
- Saber conceber e escolher como ensinar de acordo com cada situação – conhecimento estratégico que articula os conteúdos, os sujeitos e as estratégias e técnicas disponíveis, em termos de adoção de uma linha estratégica diferenciada para cada situação singular.
- Saber analisar e avaliar como se ensinou – conhecimento reflexivo que permite ao professor pensar sobre a sua ação e reorientá-la em função da análise feita.
- Saber reorientar as estratégias futuras com base na avaliação feita – conhecimento regulador.

Nóvoa (2009) acrescenta outras exigências ao conhecimento profissional, salienta que um bom professor tem de dominar vários campos:

- O conhecimento – o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Cita Alain (1986): “Dizem que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina” (p.12).
- A cultura profissional – ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar e aprender com os colegas mais experientes. O registo das práticas e a reflexão sobre o desempenho são essenciais no aperfeiçoamento das práticas e da inovação.
- O tato pedagógico – cabe ao professor estabelecer uma relação com os alunos, essencial no processo de aprendizagem. No ensino, é inevitável que as dimensões profissionais se cruzem com as pessoais.
- O trabalho em equipa – há que reforçar o trabalho colaborativo, as chamadas “comunidades de prática”.
- O compromisso social – é papel do professor ajudar os alunos a progredir, transmitindo valores, valorizando a diversidade e a inclusão.

De modo a que o professor mantenha atualizados os conhecimentos acima apresentados, há que apostar na formação contínua, sendo esta uma das

competências para ensinar, mencionadas por Perrenoud (2000). Este autor ressalta que o professor tem de encontrar respostas às exigências atuais, como a mudança gradual do público escolar ou a reformulação dos programas. Neste sentido, distingue na formação contínua cinco componentes principais:

- Saber explicitar as suas próprias práticas.
- Estabelecer o seu próprio balanço de competências e o seu programa de formação contínua.
- Negociar, com os colegas, um projeto de formação comum.
- Envolver-se em tarefas do sistema educacional local, regional ou nacional.
- Acolher a formação dos colegas e participar dela.

“Uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. (...) As competências não são pedras preciosas que se guardam num cofre onde permanecem intactas, à espera do dia em que se precisa delas” (Perrenoud, 2000, p.155).

Durante um longo período de tempo, a competência em causa permaneceu como as tais “pedras preciosas”, todavia, na atualidade, perante uma escola cada vez mais desafiante, os professores sentem a necessidade de encontrar soluções.

2.1.2 Ensinar

Roldão (2007) realça que ainda existe uma confusão entre o “professar um saber” e o “fazer com que os outros se apropriem de um saber.” A primeira interpretação surge associada ao professor transmissivo que domina os saberes disciplinares e a segunda tem por base uma natureza mais pedagógica que engloba vários saberes, incluindo os disciplinares.

A autora (2009) frisa que, entre os professores, emergem vários entendimentos sobre o conceito de ensinar:

- Ensinar é “dar matéria”, é explicar aos alunos conteúdos, factos, teorias que fazem parte da cultura que deve ser passada a outra geração.
- Ensinar é facilitar o trabalho de aprender que os alunos devem desenvolver autonomamente.
- Ensinar é organizar a apresentação dos conteúdos.

- Ensinar é colocar questões que levem os alunos a pensar.

De acordo com Anastasiou (2009), a maioria dos docentes ainda defende que ensinar é apresentar ou explicar um conteúdo através de uma exposição.

Perante esta diversidade de interpretações, a missão de ensinar aparece enviesada entre alguns professores, o que terá reflexos nas suas práticas profissionais.

Guerra narra uma situação que elucida a possível irresponsabilidade de quem ensina face ao ato de ensinar:

Um linguista que ensinou o cão a falar

Num congresso internacional sobre a linguagem, um famoso linguista americano disse em plena conferência:

- Com recurso às novas teorias de ensino das línguas, ensinei o meu cão a falar.

Pelo auditório ouviu-se um intenso burburinho. E o conferencista insistiu:

- Sim, ensinei o meu cão a falar. Tenho-o ali fora, posso mostrar-vos.

E fez um sinal para que lhe trouxessem o animal.

A agitação na sala cresceu quando viram o cachorro sobre a mesa de conferência.

Dezenas de flashes dispararam e a audiência esperava então pela demonstração da eficácia do ensino.

Passou um minuto, dois minutos... e o cão agitava-se inquieto mas não se ouvia qualquer fala. Então a audiência lançou o olhar para o conferencista com um ar de censura.

Então ele disse:

- Bem, eu ensinar, ensinei. Ele é que não aprendeu... (Guerra, 2008)

Roldão (2007) diz-nos que a perceção de ensinar como sinónimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil, num tempo de acesso alargado à informação. Os efeitos da diversificação crescente do público escolar levantam um questionamento sobre o conceito de ensinar, causador de algumas confusões, tal como consta acima. A autora esclarece o seguinte:

Ensinar é desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, que consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e se considera necessária, isto é de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação (Roldão, 2009, p.18).

Anastasiou (2009) partilha da mesma opinião quando destaca que:

Como outros verbos de ação, ensinar contém, em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. Assim, se eu expliquei um conteúdo, mas o aluno desse não se apropriou, posso dizer que ensinei, ou apenas cumpri uma parte do processo? Mesmo tendo uma sincera intenção de ensinar, se a meta (a apreensão, a apropriação do conteúdo por parte do aluno) não se efetivou plenamente, como seria necessário, ou esperado, para prosseguir o caminho escolar do aluno, posso dizer que ensinei? Terei cumprido as duas dimensões pretendidas na ação de ensinar? (p.2)

Tendo em consideração o contributo dos autores acima citados, na escola, só existe aprendizagem se o aluno se apropriar do conhecimento, ou seja, o ato de ensinar implica aprender.

2.1.3 Avaliar

Para além das funções acima referidas, cabe também aos professores avaliar, sendo esta uma tarefa que assume um carácter bastante complexo. Foram vários os autores que se debruçaram sobre este tema, no sentido de despertarem a necessidade de reflexão e aperfeiçoarem a produção de conhecimento sobre o mesmo.

Roldão (2003) diz-nos que “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (p.41). Acrescenta que para avaliar, há que criar mecanismos de acompanhamento do processo, de modo a que este seja orientado no sentido desejado.

Alaíz & outros (2003), com suporte em outros autores (Tenbrink, 1988; De Ketele & outros, 1998) frisam que “avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado,

com vista a tomar uma decisão” (p.10). Realçam que a avaliação termina na formulação do juízo de valor; antecede a tomada de decisão, mas não se confunde com ela, ou seja, avaliar e decidir são operações distintas. Assim, esquematizam da seguinte forma o conceito de avaliação:

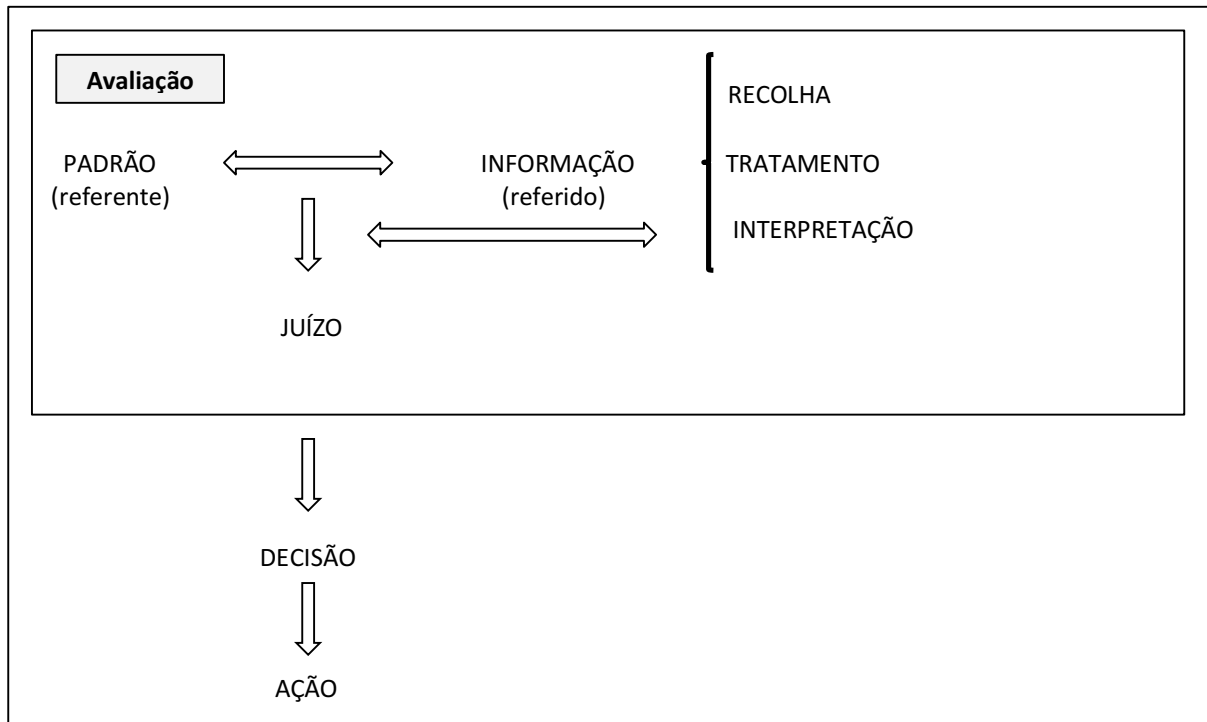


Figura 1 – Conceito de avaliação

(Fonte: Alaíz & outros, 2003)

Deste modo, a avaliação consubstancia-se na recolha e tratamento de informação que, constituindo o referido, permitem a comparação com o padrão, o referente; essa comparação expressa-se no juízo de valor.

2.1.3.1 Evolução do conceito de avaliação

Guba e Lincoln (1990, cit. por Alaíz & outros, 2003), apresentam a perspectiva histórica do conceito de avaliação e organizam-na em quatro momentos, designados por “quatro gerações de avaliação”, descritas no quadro que se segue:

Gerações	Finalidades	Papel do avaliador	Contexto histórico
1ª Geração da medida	Medir	Técnico	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico aos fenômenos humanos e sociais.
2ª Geração da descrição	Descrever resultados relativamente a objetivos	Narrador	Emergência da avaliação de programas.
3ª Geração do julgamento	Julgar mérito ou valor	Juiz	Reconhecimento de que a avaliação tem duas faces: descrição e julgamento.
4ª Geração da negociação	Chegar a discursos consensuais	Orquestrador (de uma negociação)	Influência do paradigma construtivista.

Figura 2 – Quatro gerações da avaliação

(Fonte: Alaíz & outros, 2003)

Na primeira geração, avaliar e medir aparecem como ações sinónimas. A aplicação do método científico exige testes e escalas, sendo o avaliador um técnico que deverá saber utilizar baterias de testes.

Na segunda geração, a avaliação foca-se nos objetivos. A finalidade é descrever os pontos fortes e fracos do que é avaliado, relativamente a um conjunto de objetivos; o avaliador não deixa de ser um técnico, no entanto, passa a ser essencialmente um especialista na definição de objetivos e um narrador.

Na terceira geração, a avaliação aparece associada ao julgamento, a finalidade é emitir um juízo acerca do mérito ou valor de um objeto, sendo o avaliador o juiz que descreve e aplica ou constrói instrumentos, mantendo a postura de narrador e técnico.

Na quarta geração, a avaliação tem por finalidade conduzir a discursos consensuais sobre o objeto de avaliação, tendo o avaliador o papel de orquestrador de um processo de negociação, inscreve-se no paradigma do construtivismo. Os parâmetros e fronteiras da avaliação resultam de um processo de negociação entre avaliadores e indivíduos ou grupos que intervêm e/ou são postos em risco.

De acordo com os autores acima referidos, as diferentes concepções e práticas de avaliação coexistem no tempo; atualmente continuam a realizar-se avaliações de segunda, terceira ou até mesmo de primeira geração.

2.1.3.2 Modalidades de avaliação

Arends (2008) refere que a avaliação permite aos professores tomar decisões acertadas sobre o seu ensino e sobre a aprendizagem dos alunos e valoriza-a como formativa, frisando que esta se destina a informar sobre os conhecimentos que os alunos adquiriram ou não, sendo essencial à reformulação de estratégias e consequentemente, à planificação de aulas. A avaliação formativa constitui a intenção de utilizar a informação acerca dos alunos após a realização das atividades educativas e a sua finalidade é resumir o desempenho dos mesmos perante os objetivos de aprendizagem definidos.

Do ponto de vista de Zabala (1998), a avaliação deve assumir-se sempre como formativa, implicando várias fases: avaliação inicial, planeamento, avaliação reguladora (adequação do plano), avaliação final e avaliação integradora.

O primeiro momento referido diz respeito ao que designamos por avaliação diagnóstica, a que permite conhecer a situação de partida em função de determinados objetivos definidos; o planeamento da aula aparece de seguida devendo ser flexível, ou seja, as atividades, os conteúdos e as estratégias adequam-se constantemente às necessidades dos alunos, e aqui surge a avaliação reguladora, a que nomeamos formativa; os alunos vão-se apresentando para chegar a determinados resultados emergindo a avaliação final, a que designamos sumativa; a compreensão do processo seguido permite estabelecer novas propostas de intervenção e aqui ocorre a avaliação integradora.

No contexto português, e de acordo com o decreto-lei nº139/2012, de 5 de julho, as modalidades de avaliação são diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. A avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha

de informação adequados à diversidade de aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas, obter informação sobre a avaliação, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivo a classificação.

Conforme afirma Pacheco (2012), a avaliação formativa, desde 1992, foi vista como a principal modalidade do ensino básico, o que já não se confirma com a legislação de 2012. A avaliação sumativa tem-se afirmado devido ao peso que os testes têm na cultura escolar, é o que sublinham Ferreira (2007, cit. por Pacheco, 2012) relativamente ao ensino básico e Alves (2008) no que respeita aos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário.

Roldão (2003) corrobora da mesma opinião ao afirmar que o sistema instalado valoriza a avaliação sumativa e acrescenta que:

A introdução de outras formas de avaliação, dita formativa, ao longo do processo, assimilou quase sempre a mesma finalidade da avaliação sumativa, só que parcelada em segmentos de matéria mais pequenos. E aí estão as fichas, numerosas, que se vão fazendo como exercícios de treino e de verificação mais segmentada (o que pode ter um pouco de utilidade), mas que, em última instância, não se usam como formativas, porque não são utilizadas para identificar, explicar e regular as dificuldades surgidas e remediá-las, inflectindo para outra estratégia de construção da mesma noção, ou perceção de uma mesma situação por outra via, ou clarificação de pontos mal compreendidos num raciocínio que, por isso, impediram a aprendizagem (pp.43-44).

Esta autora diz-nos que a avaliação sob a forma de testes e fichas constitui uma entidade respeitada na cultura escolar, mesmo que pouco ou nada tenha a ver com o que se ensinou e se afirmou que deveria ser aprendido. Segue a lógica da pergunta-resposta e não o uso dos conteúdos. Esta prática é presente na vida escolar, reforçada em livros e manuais de fichas e, se o professor se limitar a segui-los, em vez de usá-los e discuti-los com os seus pares, será ainda mais alimentado o “não pensamento” pessoal do professor, o que faz da escola uma instituição pouco reflexiva.

Neste seguimento, Pacheco (2012) destaca que em termos de instrumentação

avaliativa, a modalidade sumativa tem sido predominante em relação às modalidades diagnóstica e formativa, isto devido à prescrição curricular, à organização curricular em disciplinas e ao peso que os testes mantêm na estrutura escolar e nas imagens sociais produzidas sobre a escola. De acordo com este autor, na sua prática, os professores têm tendência para “conferir mais peso aos testes e às práticas formativas sumativizantes, verificáveis, estas últimas, quando atribuem uma classificação aos testes ou às fichas formativas” (p.5).

2.1.3.3 Avaliação e classificação

Mesmo assumindo diferentes formatos, a avaliação ainda é interpretada pelos professores como classificação, tal como afirma Roldão (2003): “é possível destacar que a conotação mais forte, entre a classe docente, se prende com a dimensão de classificação” (p.39).

Guerra (2002) é da mesma opinião e sublinha que a avaliação deve realizar-se durante um período relativamente alargado e não apenas nos “momentos considerados terminais”, uma vez que só deste modo poderá ter em consideração os processos e não apenas os resultados.

Em consonância, Boggino (2009) frisa que de uma maneira geral

a avaliação apenas toma em consideração aquilo que possa ser observado empiricamente e, não raramente, o propósito do docente é apenas classificar. Por exemplo, em Matemática avaliam-se os resultados, os algoritmos ou a representação gráfica dos números. O que importa é a eficiência e o rendimento dos alunos (p.82).

Roldão (2003) realça a necessidade de reforço da ideia contrária e diz-nos que a avaliação pressupõe um acompanhamento de todo o processo.

Não basta verificar que o aluno sabe um conteúdo, no sentido do conhecimento declarativo. Importa passar para o nível interpretativo e operacionalizador. Que ficou ele a compreender? Como lá chegou? Que processos de pensar viabiliza nesse saber? Que capacidade de analisar demonstra ter adquirido ao estudar esta matéria? Que uso faz do que aprendeu? Como se vê? Em que o concretiza? (Roldão, 2003, p.44)

Boggino destaca que a classificação, ao ocupar o lugar da avaliação, contribui para que a escola perca o sentido e cita um contributo que suporta esta ideia:

Quando, no século passado, a classificação surgiu na prática escolar, os docentes e alunos da Universidade de Oxford queixaram-se que se tinha perdido o prazer de ensinar e aprender. Diziam que a partir desse momento, os docentes preparavam as suas cadeiras em função dos exames que se iriam fazer e os alunos só estudavam o que previam que iria sair no exame. A partir da incorporação das classificações, os professores ficaram viciados por um facilitismo metodológico, dado que, em vez de enfrentar os desafios que a aprendizagem implica, aplicaram os exames como forma de sanção, para obrigar o aluno a estudar (Barriga, 1991, cit. por Boggino, 2009).

Tendo em consideração o contributo dos autores acima referidos, constata-se que, tal como dizem Alaíz & outros (2003), a primeira geração de avaliação ainda tem evidências no sistema de educação atual.

2.1.3.4 Modalidades de avaliação e práticas subjugadas à avaliação externa (exames nacionais)

A análise da prática tem realçado que a escola valoriza a avaliação como “processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais são efetivamente alcançados” (Tyler, 1973, cit. por Pacheco, 2012). Esta definição tem estruturado a organização das tarefas curriculares, convertendo a avaliação num processo de controlo de resultados, através de técnicas de medição.

Vários autores já se dedicaram sobre o estudo dos exames nacionais, sendo uns a favor e outros contra. Alves (2014) destaca alguns argumentos a favor dos exames:

- São mais rigorosos na medição.
- Têm uma validade real porque, a partir do esforço pessoal dos alunos, permitem demonstrar que os mesmos possuem conhecimentos.
- São um bom investimento para criar resistência para a vida porque os alunos se focam na prestação de provas, algo que irão fazer ao longo da vida.
- Permitem aos alunos situarem-se em relação à norma e à média do grupo que faz o mesmo exame.

- Proporcionam um esforço de síntese e integração de conhecimentos, obrigam a rever, a sistematizar e a relacionar.
- Em parte, aferem a qualidade do trabalho das escolas e dos professores.
- Dão um feedback ao professor no sentido de rever os seus métodos e as suas formas de ensinar.
- Fixam o essencial que é preciso ensinar e aprender, aumentam a pressão sobre alunos e professores e criam ambientes de exigência que melhoram o desempenho dos intervenientes.

Por outro lado, Alves (2014) tece alguns comentários contra os exames:

- Os exames são fator de ansiedade e stress, uma vez que abrem ou fecham, muitas vezes de forma definitiva, as oportunidades de vida escolar ou extraescolar.
- Os exames são instrumentos de avaliação pobres, visto que não avaliam muitas das competências que se pretendem desenvolver nos alunos. As competências de natureza pessoal e social não podem ser avaliadas no exame: a cooperação e a interajuda, a solidariedade, a compaixão, a aprendizagem através do erro, a capacidade de resiliência face a situações adversas, de falar, de argumentar e contra-argumentar, de procurar soluções para problemas, de pesquisar, de inventar, de criar, de comunicar, de avaliar.
- Os exames sobredeterminam e empobrecem o currículo, o ensino e a aprendizagem são determinados não pelo currículo e pelo programa, mas pelo exame. Se este tem em conta o programa, logo, não vale a pena perder tempo com aqueles conteúdos e aquelas metodologias que esta prova desconsidera: o trabalho em equipa, o trabalho laboratorial, as visitas de estudo e os estudos de campo, os debates, entre outros.

Benavente (2014), na mesma linha de pensamento, destaca que decidir os modos de avaliação dos alunos influencia as pedagogias que as escolas e os professores podem desenvolver. Frisa mesmo que nas escolas se vive em função dos exames, se prepara os alunos para questões padronizadas e uniformes, deixando de lado as atividades que não podem ser avaliadas e acabam por ser reduzidas, como a educação ambiental ou a

educação para a saúde. Defende também que os exames são a modalidade mais pobre de avaliação porque deixam de lado as competências pessoais e para a vida, limitando-se a obter respostas a testes, sob forma de perguntas fechadas ou abertas, em que só uma resposta é verdadeira.

Tendo em consideração o exposto, os exames têm influência sobre o quotidiano de alunos e professores, uma vez que estes estão demasiado focados nos conteúdos a avaliar neste instrumento de avaliação e na obtenção de resultados.

2.2 O triângulo pedagógico: o conhecimento, o professor e os alunos

O triângulo pedagógico, apresentado por Jean Houssaye (1988), organiza-se em torno dos seguintes vértices: os professores, os alunos e o saber.

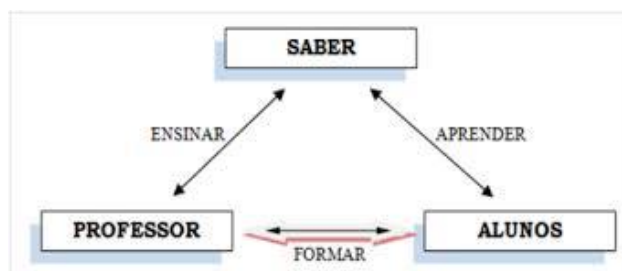


Figura 3 – Triângulo pedagógico

(Fonte: Nóvoa & outros, 1995, segundo Houssaye, 1988)

Nóvoa (1995) salienta que a relação entre os vértices se estabelece dois a dois, ou seja, há dois elementos que assumem um maior destaque, enquanto o outro é o *terceiro excluído*, embora não desapareça, continua e influencia o processo. Houssaye (1988) recorre a uma metáfora associada ao jogo do bridge: o que ocupa o lugar do morto põe as suas cartas em cima da mesa, nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas cartas, mas este não pode interferir no desenrolar do jogo, está em último lugar e não tem poder.

Acrescenta que com suporte na relação privilegiada entre dois destes vértices, emergem três grandes modelos pedagógicos:

1) Ligação entre os professores e o saber – privilegia o ensino e a transmissão de conhecimentos ao aluno, pelo professor, destacando-se a instrução.

Neste modelo, estabelece-se uma relação de tipo normativo que decorre do facto de se conceber esse saber como uma entidade desagregada da atividade cognitiva dos alunos e do património cultural de que são portadores. De acordo com este paradigma da instrução, “cabe aos professores redimir os alunos da sua ignorância e incompetência” (Cosme & Trindade, 2010, p.31-32), fornecendo-lhes igualmente “os instrumentos necessários que possibilitem aos indivíduos integrar-se num ambiente social determinado, ocupando aí um lugar, o seu lugar” (Mirieu, 1993, cit. por Cosme & Trindade, 2010, p.32).

Segundo Cosme & Trindade (2010), estamos perante uma conceção de educação que, ao assumir uma dimensão prescritiva do ato educativo, tende a valorizar, sobretudo, a difusão de informação e a aquisição de aptidões específicas por parte dos alunos, através da utilização de metodologias “que se caracterizam pela sua sistematicidade estandardizada e se polarizam, sobretudo, nos conteúdos a aprender” (p.32). “Cria-se assim um ambiente educativo que se desenvolve em função de:

- Um clima de relacionamento pedagógico subordinado à afirmação do magistrocentrismo como modalidade reguladora do processo de reprodução do saber.
- Processos comunicativos através dos quais se configura um espaço estratégico fundamental, onde a difusão de informação adquire maior importância que a comunicação entre os atores em presença.
- Adoção de mecanismos de regulação da aprendizagem e dos comportamentos individuais e de grupo que patrocinam a interiorização subtil de representações, normas e valores sociais que traduzem a aprendizagem da aceitação de um poder autocrático do espaço e do tempo pedagógicos; da gestão socialmente seletiva dos currículos formais; dos instrumentos e dos mecanismos de avaliação normativa que se adotam ou do tipo de relação que se mantém com a comunidade envolvente (Trindade, 1998, cit. por Trindade & Cosme, 2010, p.32).

Trindade & Cosme (2010) citam Bruner (2000) ao referir que neste modelo pedagógico, o ato de ensinar é mais um ditado do que um diálogo. Acrescentam que os professores expõem, apresentam alguns exemplos e por fim apresentam exercícios para que os alunos possam aplicar a informação adquirida. De acordo com estes

autores, existe “a utilização quase exclusiva dos manuais escolares, onde esta informação se encontra organizada” (p.33).

Confirma-se o que Houssaye (2007) nos diz, é um ensino baseado nas perguntas e nas respostas.

Eis-nos, deste modo, perante uma modalidade de intervenção educativa que tanto permite sustentar a crença de que basta ensinar bem para que alguém possa aprender, como permite, igualmente, que aqueles que ensinam possam sentir-se seguros sobre a tarefa que têm que concretizar, visto que se especifica de forma aparentemente clara e inequívoca aquilo que se pretende que os alunos aprendam (Trindade & Cosme, 2010, p.33).

Aqui aparece uma associação à primeira interpretação da ação de ensinar, referida no ponto 1.2, onde Roldão (2003) defende que muitos professores ainda se enquadram neste contexto da instrução.

2) Junção entre os professores e os alunos – valoriza a relação entre o professor e o aluno, essencial ao ato pedagógico, salientando-se a formação.

O processo “formar” tem origem na relação entre professores e alunos, ocupando o saber o *lugar do morto*. Os dois primeiros referidos reclamam por outra dinâmica e recusam-se a relacionar com o saber, ou seja, não é o saber/conhecimento que realiza o questionamento, mas sim os sujeitos que exercem o protagonismo que lhes cabe e questionam, excluem, selecionam e apresentam outros saberes a serem articulados na relação. Isto é visível quando os professores reclamam por autoridade, quando os alunos evidenciam dificuldades de aprendizagem ao longo do processo e também em situações em que os alunos se recusam a relacionar com esse saber, trazendo para a relação outros saberes.

3) Articulação entre os alunos e o saber – o aluno constrói a sua própria aprendizagem e os saberes adquirem sentido se ele os mobiliza sempre que necessário. O professor assume um papel mais passivo, é organizador de situações de aprendizagem, destacando-se assim o aprender.

Aqui é o professor que ocupa o *lugar do morto*, o ato de aprender encontra-se mais relacionado com o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais.

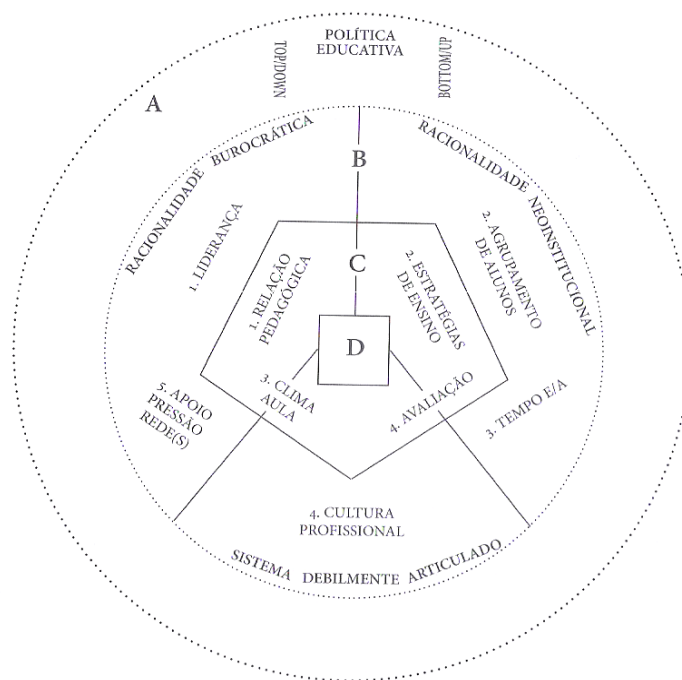
Deste modo, aprende-se quando somos estimulados a pensar e a aprender a aprender, porque, nesta abordagem, é o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e das dinâmicas endógenas que lhe estão subjacentes que poderão garantir a ocorrência das aprendizagens (Trindade & Cosme, 2010, p.45).

Aprender, nesta perspetiva, adquire uma importância decisiva e o desafio que se coloca às escolas consiste, em larga medida, em constituir-se como um espaço capaz de promover e suscitar aprendizagens, o que obriga a que, nestes contextos, se deva reconhecer os alunos, nas suas singularidades psicológicas, e as suas atividades como os fatores pedagógicos nucleares a ter em conta no âmbito das ações de caráter educativo que têm lugar nas escolas (Trindade & Cosme, 2010, p.46).

Segundo Nóvoa (1995), existem tendências que apontam para uma consolidação do eixo saber-alunos, com os professores a ocuparem o *lugar do morto*, isto devido à tecnologização do ensino que conduziu ao *eclipse dos professores*.

2.3 As variáveis promotoras da aprendizagem

A figura que se segue, da autoria de Cabral (2014), pretende explicar que os projetos que têm como finalidade a reorganização da gramática escolar, no sentido de serem promovidas aprendizagens nos alunos, são influenciados por vários domínios.



A – Políticas educativas B – Gramática organizacional
 C – Variáveis organizacionais D – Variáveis – chave da sala de aula

Figura 4 – Modelo teórico multifuncional de análise (variáveis promotoras da aprendizagem) (Fonte: Cabral, 2014)

Este é um recurso útil e elucidativo das variáveis promotoras da aprendizagem, tanto a um nível mais macro, ou micro.

No campo A, aparecem as políticas educativas, podendo apresentar-se numa lógica *top down*, ou seja, prescritiva; ou *bottom up*, permitindo às escolas uma maior capacidade de resolução dos seus problemas, tendo ambas reflexo nas práticas dos professores. O campo B diz respeito à gramática organizacional da escola, onde se enquadram a racionalidade burocrática (cumprimento de normas), a racionalidade neoinstitucional (legitimação da sua existência perante a sociedade) e a imagem da escola como sistema debilmente articulado (valorização da fragmentação e da falta de comunicação em detrimento da articulação). Seguidamente, sobrevém a dimensão C que incide sobre os domínios da relação pedagógica, das estratégias de ensino, do clima de aula e da avaliação, com grande influência nas práticas dos professores. Por fim, surge a dimensão D que diz respeito às próprias variáveis da sala de aula, influenciadas por todas as outras mencionadas.

Azevedo (2011) organiza as variáveis promotoras do sucesso escolar do seguinte modo:

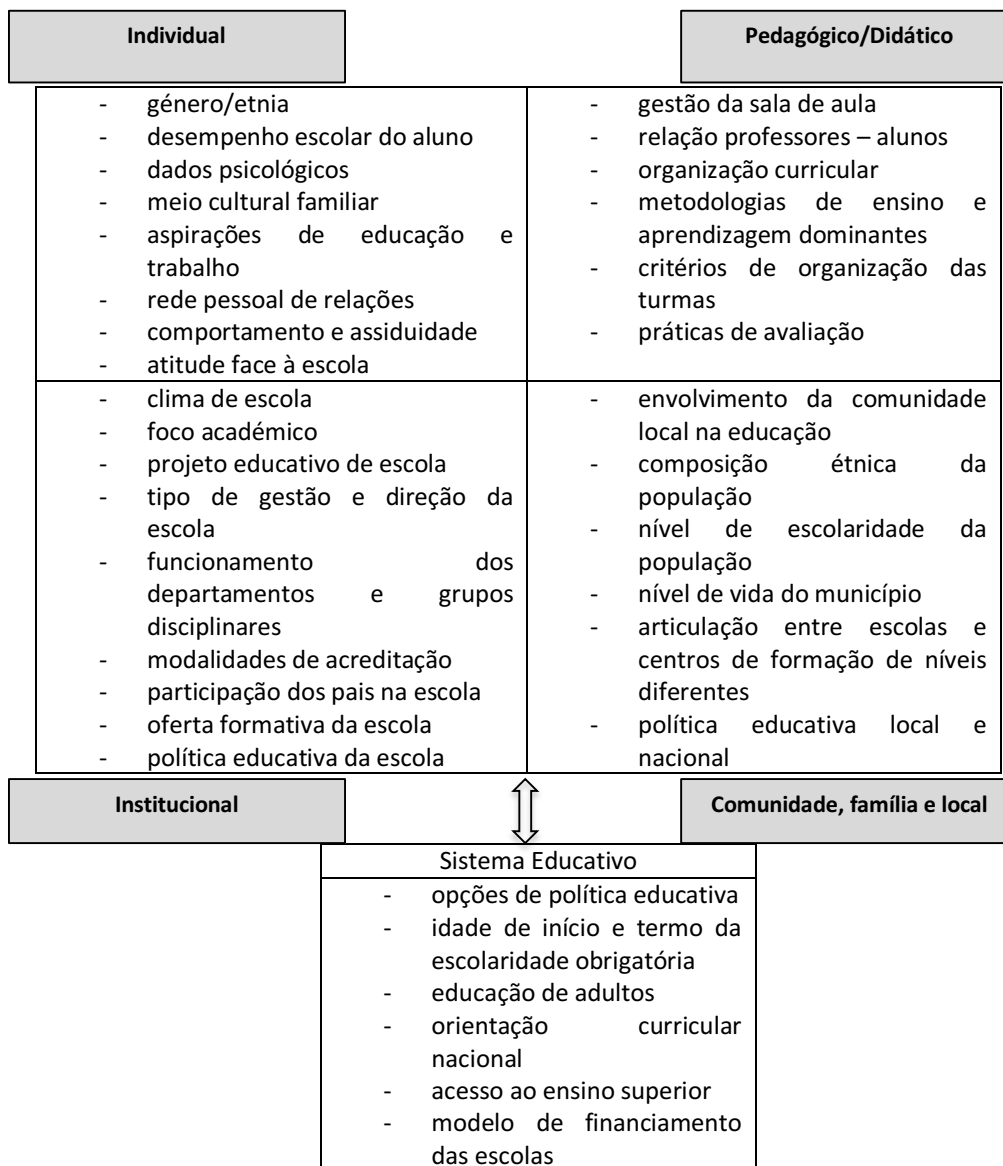


Figura 5 – Dimensões do (in)sucesso escolar de uma escola

(Fonte: Azevedo, 2011)

Wang, Heartel & Walberg (1994), citados por Azevedo (2011), com base num estudo de cerca de uma década, identificam os fatores que influenciam a aprendizagem e colocam-nos por ordem de prioridade, destacando-se de seguida apenas alguns:

- 1 – Gestão da turma/sala de aula
- 2 – Processos metacognitivos
- 3 – Processos cognitivos
- 4 – Meio social e apoio dos pais

- 5 – Interações sociais entre os alunos e o professor
- 6 – Atributos sociais e comportamento
- 7 – Motivações e atributos afetivos
- 8 – Os outros alunos
- 9 – Número de horas de ensino
- 10 – Cultura da escola
- 11 – Cultura da aula/turma
- 12 – Clima da aula/turma
- 13 – Modo de ensinar na sala de aula

De acordo com os autores supramencionados, o desenvolvimento de ações inerentes à sala de aula tem grande influência sobre o sucesso escolar dos alunos. Neste domínio, Cabral (2014) destaca a relação pedagógica, as estratégias de ensino, o clima de aula e a avaliação; Azevedo (2011) faz referência à gestão da sala de aula, à relação entre professores e alunos, à organização curricular, às metodologias de ensino e de aprendizagem, aos critérios de organização das turmas e às práticas de avaliação. Wang, Heartel & Walberg (1994), citados por Azevedo (2011) colocam por ordem de prioridade os fatores que influenciam a aprendizagem e aparecem nos lugares mais relevantes, nomeadamente entre os primeiros treze, a gestão da turma/sala de aula, as interações sociais entre os alunos e o professor, a cultura de escola, o modo de ensinar na sala de aula, entre outros. Assim, o professor assume um papel fundamental no desempenho dos alunos e conseqüentemente, na aprendizagem. Perrenoud (2000) defende que os alunos só aprendem se tiverem vontade de saber. Cabe ao professor seduzir, encorajar e mobilizar os seus alunos através das suas práticas. Arends (2008) partilha a mesma ideia de Perrenoud e reforça a importância do papel do professor na aprendizagem dos alunos. Arends introduz o conceito de “professor eficaz” e refere que este tem as características que se seguem:

- Tem qualidades pessoais que lhe permitem desenvolver relações humanas genuínas com os seus alunos, os pais e os colegas e cria salas de aula democráticas e socialmente justas.

- Tem uma disposição positiva em relação ao conhecimento e domina pelo menos três bases do conhecimento abrangentes, relacionadas com a matéria da disciplina, o desenvolvimento e a aprendizagem humana e, a pedagogia.
- Tem um repertório de práticas de ensino que estimulam a motivação dos alunos e o envolvimento dos mesmos e conseqüentemente, uma melhoria dos seus resultados.
- Tem uma disposição pessoal para a reflexão e a resolução de problemas. Considera a aprendizagem um processo ao longo da vida e consegue diagnosticar situações e adaptar e utilizar o seu conhecimento profissional de forma apropriada para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Tal como se verifica acima, tendo em consideração os contributos dos autores citados, as práticas metodológicas têm conseqüências sobre as aprendizagens dos alunos. Contudo, não aparecem ainda estudos com uma especificação das que predominam no 1º ciclo do ensino básico, assim como o reflexo que as mesmas poderão ter nas aprendizagens dos alunos, sendo este o foco da presente dissertação.

CAPÍTULO III

As Culturas de Escola

Neste capítulo, faz-se referência aos efeitos que a cultura escolar tem sobre a cultura de cada uma das escolas. São também abordados os reflexos que estas têm na cultura profissional dos professores, assim como as repercussões em contexto de sala de aula.

3.1 O conceito de cultura de escola

No campo escolar, prevalece uma cultura própria, tanto a um nível macro como micro, isto é, na dimensão do sistema educativo e da escola, o que se reflete num conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por aqueles que interagem nestes âmbitos.

Numa fase inicial, será pertinente uma abordagem ao nível macro, onde será tratado o conceito de cultura escolar. Barroso (2004) distingue diversas perspetivas quanto à cultura escolar, entre as quais se enquadra a cultura de escola. Numa perspetiva funcionalista, a instituição educativa é um simples transmissor de uma cultura produzida a um nível exterior, ou seja, dos princípios e das normas que o poder político determina. Neste contexto, Dominique (1995, cit. por Barroso, 2004) explica cultura escolar como um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar, assim como um conjunto de práticas que conduzem à transmissão desses saberes e à incorporação desses comportamentos e normas.

Num tom irónico, Chervel (1998) faz uma observação sobre esta perspetiva funcionalista da escola:

Como seria possível que a escola ou a universidade tivessem a audácia, sob o olhar do público e a autoridade do *Grande Mestre*, de ensinarem o falso, quando o verdadeiro lhes era servido no prato pela própria ciência? Como poderiam ensinar o inútil quando a sociedade esperava que elas produzissem classes de alunos solidamente preparados? Como poderiam deformar os espíritos, quando a sua tarefa era exatamente o contrário, ou seja, dar às crianças e aos jovens que lhes são confiados, uma formação geral preparatória para o exercício das funções que os esperam na sociedade onde vão entrar? (cit. por Barroso, 2004, pp.3-4)

Dando continuidade às perspectivas mencionadas acima, segue-se para uma dimensão estruturalista, a cultura escolar surge a partir da forma escolar de educação, como o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica ou os meios auxiliares de ensino. Por fim, a perspectiva interacionista, onde se insere a cultura de escola, visto que se considera cada escola em particular.

Heargreaves (1992) sublinha que a cultura de escola define a realidade para todos os que trabalham numa organização social, funcionando como uma lente, através da qual se vê o mundo. Este conceito, de acordo com Barroso (2004) recai sobre o *ethos* de uma determinada escola, ou seja, os seus valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas ou hábitos.

As organizações educacionais, como afirma Brunet (1995, cit. por Carvalho, 2006), apesar de estarem integradas num contexto mais amplo, produzem uma cultura interna que as diferencia umas das outras.

Silva (2005, cit. por Carvalho, 2006) refere que quando são abordadas as questões de autonomia, administração e gestão escolar, democratização do ensino ou participação ativa da comunidade educativa, é necessário ponderar sobre como todas essas dinâmicas serão enquadradas na cultura de cada uma das escolas. Nesta sequência, Viñao Frago (2001, cit. por Silva, 2006) esclarece-nos:

Esses modos de fazer e de pensar – mentalidade, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar as suas tarefas diárias, entender o mundo académico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (p.204).

Seguidamente, são apresentadas duas tipologias de culturas de escola, embora existam outras. A primeira, proposta por Stoll & Fink (1996), ilustra o contraste eficácia *versus* ineficácia e melhoria *versus* declínio, enquanto a outra, apresentada por Hopkins & outros (1998), considera o binómio eficácia *versus* ineficácia e dinamismo *versus* estaticismo (cit. por Alaiz, 2003).

A tipificação proposta por Stoll & Fink (1996) permite olhar para a cultura da escola segundo duas dimensões: uma de eficácia-ineficácia e outra de melhoria-declínio.

Segundo estas dimensões, podem identificar-se cinco culturas de escola: as escolas em movimento, as escolas em velocidade de cruzeiro, as escolas que se passeiam, as escolas lutadoras e as escolas que estão no fundo, cujos traços dominantes se descrevem e se sintetizam na figura que se segue.

	Em melhoria	Em declínio
Eficaz	<p>Em movimento</p> <p>São eficazes e continuam em processo de melhoria contínuo.</p>	<p>Em velocidade de cruzeiro</p> <p>A sua eficácia deriva, em parte, da origem socioeconómica dos seus alunos. Existe uma certa inércia na sua atuação que lhes reduz o potencial de reação à mudança.</p>
	<p>Que se passeiam</p> <p>São escolas médias quanto à eficácia. Procuram alguma melhoria mas as suas prioridades e os seus objetivos nem sempre são os mais pertinentes.</p>	
Ineficaz	<p>Lutadoras</p> <p>Estão conscientes da sua ineficácia; procuram melhorar, mas nem sempre as suas opções são as mais adequadas.</p>	<p>Submersas</p> <p>São ineficazes; os seus profissionais aceitam essa ineficácia como uma fatalidade e, por isso, não desenvolvem estratégias de melhoria.</p>

Figura 6 – Tipologia de escolas eficazes e em melhoria (Fonte: Alaiz, 2003, segundo Stoll & Fink, 1996)

Alaiz (2003), com suporte nas ideias de Stoll & Fink (1996), caracteriza as escolas conforme a tipologia de cultura de escola onde se enquadram:

- As escolas em movimento - são escolas bastante eficazes, os seus profissionais trabalham cooperativa e ativamente para responder aos desafios que lhes são colocados e darem continuidade ao processo de desenvolvimento em que estão empenhadas. Elas sabem em que ponto estão e para onde querem seguir.
- As escolas em velocidade de cruzeiro - são consideradas eficazes pelos professores, pela comunidade e pela administração; parecem possuir muitas das qualidades das escolas eficazes. Frequentemente situam-se e servem

populações de elevado estatuto social; os seus alunos, em princípio, conseguem muitas vezes resultados elevados, independentemente da qualidade de ensino. As listas ordenadas, baseadas nos resultados de provas estandardizadas ou exames dão a aparência da sua eficácia; no entanto, se esses resultados forem analisados, as suas inconsistências são evidenciadas. Se estas escolas tiverem de ser eficazes para todos os alunos (isto é, se, de repente, passassem a servir populações mais heterogéneas) provavelmente, ficariam aquém das expectativas. São as escolas que pararam no seu processo de desenvolvimento e crescimento, confiantes nas populações que servem.

- As escolas que se passeiam - nem são particularmente eficazes, nem especialmente ineficazes. Elas procuram alguma melhoria, mas de forma inadequada. Têm objetivos mal definidos e contraditórios que frustram muitos esforços de melhoria. Não aparecem nas listas ordenadas como desastres mas o seu futuro está pouco definido. Em muitos casos, são escolas a que se poderia chamar médias. Necessitam de um estímulo ou apoio externo para melhorarem.
- As escolas lutadoras - são ineficazes e têm consciência disso; gastam imensa energia para melhorar mas nem sempre os seus esforços são bem-sucedidos. São escolas em que a ação de agentes externos pode ser uma mais-valia porque elas reconhecem que são ineficazes e sabem que necessitam de melhorar.
- As escolas submersas - são escolas sem sucesso, portanto, ineficazes. Além disso, os diferentes atores educativos, por indiferença ou incapacidade, não preparam a melhoria. São escolas que evidenciam características de ineficácia – isolamento, culpa, perda de confiança, as quais são obstáculos à melhoria. Elas situam-se muitas vezes em zonas de baixo estatuto socioeconómico, onde os pais estão ausentes; os professores atribuem o fracasso à ausência dos pais ou à impreparação dos alunos. Estas escolas necessitam dramaticamente de apoio externo.

A seguinte tipologia, proposta por Hopkins & outros (1998), baseia-se na combinação de componentes opostas: por um lado, considera-se o binómio eficácia/ineficácia e,

por outro, o eixo dinamismo/estaticismo, a partir dos quais se caracterizam quatro expressões de cultura de escola. No entanto, mais do que quatro tipos antagônicos de culturas de escolas, esta tipologia sugere dois contínuos: um da eficácia à ineficácia relacionado com os resultados e outro do dinamismo ao estaticismo, conforme ilustra a figura que se segue.

		PROCESSOS	
		Dinâmica	Estática
RESULTADOS	Eficaz	<p>Em movimento</p> <p>São eficazes. Combinam estabilidade e mudança, revelando capacidade de adaptação ao contexto e a situações novas</p>	<p>Afamadas</p> <p>São eficazes. São procuradas por bons alunos, conhecedores do seu passado de sucesso. Revelam alguma resistência à mudança.</p>
	Ineficaz	<p>Que vagueiam</p> <p>São escolas hiperativas, sempre envolvidas em numerosos projetos; no entanto, o seu dinamismo não se traduz nos resultados.</p>	<p>Encalhadas</p> <p>São escolas sem sucesso. O isolamento dos seus professores não facilita qualquer mudança conducente à melhoria; descrentes da capacidade de alterar o seu “destino”.</p>

Figura 7 – Tipologia de escolas

(Fonte: Alaiz, 2003, segundo Hopkins & outros, 1998)

Com suporte nos autores supramencionados, Alaiz (2003) caracteriza as diferentes tipologias de escolas:

- As escolas em movimento – são o tipo ideal de escola ativa, que combina de modo ideal mudança e estabilidade. Internamente são escolas relativamente calmas, com capacidade de adaptação ao meio. Elas adaptam as suas estruturas à cultura e tradições do contexto. Estas são escolas onde existe melhoria eficaz.
- As escolas afamadas – parecem viver dos seus resultados anteriores. São muitas vezes as escolas tradicionais, com história, que conseguiram resultados brilhantes no passado mas que apresentam algumas resistências à mudança.
- As escolas que vagueiam - possuem larga experiência de inovações. Aparentam viverem grandes mudanças mas o seu pessoal apresenta-se exausto e

segmentado. Revelam falta de objetivos claros, por vezes resultados da discordância acerca das finalidades da escola entre os diferentes grupos, que prosseguem, separadamente os seus próprios objetivos. São escolas que podem ser consideradas hiperativas, mas em que o seu trabalho não se reflete nos resultados desejados.

- As escolas enclaudadas - são escolas sem sucesso, onde os professores trabalham isoladamente. As expectativas são baixas e o fracasso é justificado pelas condições externas desfavoráveis. Existe um sentimento de descrença face à mudança.

No domínio de cada cultura, emergem as subculturas próprias de grupos mais reduzidos que integram cada uma das escolas, tais como os professores, os departamentos curriculares, entre outros. Seguidamente, será tratada a cultura profissional dos professores, com marcas evidentes do modelo de organização escolar que se encontra instituído, assim como da cultura de escola.

3.2 A cultura profissional dos professores

O conceito de cultura profissional dos professores, segundo Fialho & Sarroeira (2012) está relacionado com a forma como os professores desenvolvem o seu trabalho na e para a escola. Neste sentido, referimo-nos a um modo de relação que se traduz nas práticas que utilizam, nas crenças a que estão subjacentes à sua forma de entender o trabalho realizado e que realizam, assim como nas rotinas que os motivam nas atuações com a escola, com os outros professores e naturalmente com os alunos.

A cultura profissional dos professores caracteriza-se pelo trabalho individualista que o professor tem vindo a desenvolver ao longo dos anos, não surgindo a partilha com os colegas, o que opera como um impedimento à inovação das suas práticas. Vários autores já se debruçaram sobre este assunto, no sentido de alertar para a necessidade de inovação, numa primeira fase, no modelo de organização escolar e consequentemente, no trabalho dos professores.

Guerra (2001) corrobora com Hargreaves (1992), quando o cita no seu livro *A escola que aprende*, referindo que a balcanização das escolas é um dos males mais graves que as afeta. A balcanização é um impedimento à aprendizagem, quando existe um

conflito pouco se aprende porque as atitudes são de desagregação. Guerra faz referência a Hargreaves, quando refere que as culturas balcanizadas, ou seja, aquelas em que os grupos são fechados e os comportamentos individualistas, apresentam algumas particularidades como a permeabilidade reduzida: os subgrupos de professores estão fortemente isolados; permanência duradoura: esses grupos perpetuam-se no tempo, eles não são professores, são professores de química; identificação pessoal: a socialização nas áreas do conhecimento ou noutros subgrupos marca a identidade dos professores.

Para Hargreaves, as estruturas balcanizadas não permitem a ligação entre três aspetos: os recursos humanos necessários à criação de uma aprendizagem flexível nos alunos, o crescimento profissional contínuo do pessoal docente e a capacidade de resposta às mudanças das necessidades da comunidade. Para este autor, combater a balcanização não significa dissolver as disciplinas escolares, os departamentos curriculares podem continuar a existir, mas nem sempre na sua forma atual. Para combater esta cultura, recomenda que se crie um equilíbrio entre as disciplinas, se siga o modelo da “colagem cinética” ou “mosaico fluido” (em que a identidade dos subgrupos e o facto de se pertencer a um deles não se torne numa situação fixa) e se faça uma gestão adequada das lutas em torno de conflitos e interesses.

Perrenoud (1994) aborda esta questão e sublinha que o isolamento dos professores resulta da força dos sistemas educativos.

No mundo inteiro, na sua grande maioria, os professores trabalham cada um por si, atrás de portas fechadas, no ambiente insular e isolado da sua sala de aula. A maior parte das escolas primárias, ainda hoje, funciona numa estrutura do tipo *egg-crate-like*: salas de aula separadas que, tal como os ovos dispostos em caixas de cartão que os impedem de se entrecocarem, protegem os professores uns dos outros, mas também os impedem de ver e de compreender o que os colegas fazem (Gather Thurler, 1993b, citado por Perrenoud, 1994, p.224).

No que respeita ao 1º ciclo do ensino básico, Formosinho & outros (2015) acrescentam que para o isolamento dos professores contribuiu o exercício da monodocência, onde se entendeu uma prática alicerçada no refúgio da sua sala de aula, dos seus alunos, dos seus manuais e da sua falta de competência multidisciplinar.

Formosinho & outros (2015), na mesma linha de pensamento de Perrenoud (1994) destacam que:

O modo tradicional de organização do processo de ensino-aprendizagem alicerça a ideia de ensino compartimentado ao longo do dia, fazendo atribuir um professor a um grupo de alunos – a turma – que coloca num determinado espaço escolar – a sala de aula -, onde se transmitem blocos de conhecimentos perfeitamente delimitados nos programas. Esta gramática escolar privilegia um padrão de trabalho individual e isolado, deixando para as margens o trabalho colaborativo e solidário (p.14).

Formosinho & outros (2015) dizem-nos que o trabalho docente solitário

ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto, vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia (p.105).

Nesta sequência, Nóvoa (1999) enaltece a necessidade de reinventar as práticas associativas dos docentes.

A literatura sobre os professores tem vindo a produzir conceitos que aproximam esta ideia (partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-ação colaborativa, regulação coletiva das práticas, avaliação inter-pares, co-formação e tantos outros), mas é ainda longo o caminho a percorrer, no plano do pensamento científico e na ação concreta das escolas (Nóvoa, 1999, p. 19).

Em consonância com os fundamentos acima apresentados, Roldão (2006) frisa que os professores precisam de aprender a trabalhar colaborativamente e que este trabalho não consiste apenas em darem-se bem, em partilharem os seus desconfortos diários ou em revelar dificuldades. Consiste, sim, em surgir um esforço conjunto e articulado para compreender e analisar o porquê de uma situação problemática; em mobilizar tudo o que cada um sabe, para colocar em comum na discussão da situação; em levantar imprevistos problemas cuja solução é pesquisada e discutida por todos,

dividindo tarefas, mas conjugando os resultados; em reconhecer os erros e o imediato esforço coletivo para os superar com uma nova alternativa de ação; em responsabilizar cada um e todos nos falhanços e nos progressos, sem prejuízo dos contributos específicos de cada um; e em centrar a ação profissional no seu destinatário, o aluno.

Hargreaves (2001) refere que nas culturas de colaboração, as relações de trabalho, exercidas pelos professores, podem ser classificadas como espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis. Quando espontâneas, as relações são sustentadas nas interações entre os próprios profissionais e evoluem naturalmente, partindo da própria comunidade docente e são sustentadas por ela. As relações de trabalho em colaboração são voluntárias quando resultam da própria perceção que os professores têm do seu valor, que é consequência da sua experiência profissional, e sentem o trabalho em conjunto como agradável e produtivo. Nas relações de trabalho orientadas para o desenvolvimento, os professores decidem as finalidades e as tarefas do seu trabalho em conjunto, deixando de parte os propósitos dos elementos externos. Quando estes têm de dar resposta a “ordens externas, fazem-no seletivamente, baseando-se, enquanto comunidade, na sua confiança profissional” (2001, p.216). As relações difundidas no tempo e no espaço dependem de uma entidade que regula de forma clara essa cultura de colaboração, resumindo-se à marcação de reuniões e a sessões de planificação que consistem em encontros informais. Estes encontros podem “assumir a forma de palavras e olhares de passagem, elogios e agradecimentos, ofertas para troca de turmas em ocasiões difíceis, sugestões a respeito de novas ideias, discussões ou encontros conjuntos com pais” (2001, p.216).

Por fim, nas relações imprevisíveis, os professores atuam com reserva, mas exercem controlo sobre o que desenvolvem, transformando-se e as suas ações em resultados incertos e imprevisíveis.

Hargreaves considera que “as culturas de colaboração são incompatíveis com sistemas escolares nos quais as decisões sobre o currículo e a avaliação são fortemente centralizados” (2001, p.217).

Para além do individualismo que determina a profissão docente, Guerra (2001) acrescenta que a cultura profissional dos professores também se caracteriza pela existência de rotinas e sublinha mesmo a dificuldade de rompimento com a mecânica

ratificadora de procedimentos anteriores, ou seja, quase tudo se faz como em anos anteriores porque é mais cómodo e seguro. Esta característica, tal como as referidas acima, também surge associada ao modelo de organização escolar que permanece inalterado, mesmo perante as evidentes mudanças que a sociedade tem vindo a sofrer, nomeadamente no âmbito da população escolar.

CAPÍTULO IV

A Organização do Trabalho na Sala de Aula

Neste último capítulo do enquadramento teórico-conceitual, é estabelecida uma relação entre as práticas dos professores e o modelo de organização escolar instituído. Mesmo perante a heterogeneidade do público escolar, este permanece inalterado desde o tempo em que o ensino era dirigido a um grupo restrito e com características homogéneas.

4.1 Práticas subjugadas ao modelo de organização escolar

Tal como foi referido, a cultura profissional dos professores estabeleceu-se a partir do modelo de organização escolar fixado, fazendo com que as práticas dos professores se mantivessem subjugadas a esse mesmo modelo. No ponto 1.3, “Problemas emergentes da generalização de uma escola de massas”, fez-se uma breve contextualização do modo como está organizada a escola, tendo esta organização sido concebida no período da escola de elites. Neste ponto, importa aprofundar o conhecimento sobre o modelo de organização escolar estabelecido desde então, ainda em funcionamento.

No século XXI, o sistema educativo português mantém vincado o formato escolar que herdou do século XIX e é-lhe difícil desvincular-se dele ao nível da organização escolar e do currículo, metaforicamente designando por João Formosinho (2007) *Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho & outros, 2015, p.62).

Na década de 70, a escola de massas refletiu-se num aumento significativo do número de alunos, contudo, esta alteração quantitativa não foi acompanhada de mudanças qualitativas no domínio do sistema educativo, capazes de dar resposta aos novos desafios resultantes da uma democratização da escola.

De acordo com Perrenoud (1994), a escola de massas trouxe as seguintes consequências, ainda por resolver:

- Uma fragmentação do tempo de trabalho em unidades de quarenta a cinquenta minutos que se sucedem sem sentido, numa ordem imutável e sem

relação com o ritmo dos processos intelectuais ou as necessidades e os interesses das pessoas.

Daí decorre um perpétuo discurso em que se passa de *alhos para bugalhos*, em que se despende uma energia imensa investida na gestão das transmissões mentais (finalizar, esquecer, depois voltar a lembrar, reinvestir) e materiais (colocar-se em fila, mudar de lugar, instalar-se, organizar-se): vinte e três dias por semana, a horas fixas, os alunos devem abandonar uma determinada matéria e uma determinada atividade para se empenharem em outra coisa completamente diferente; simultaneamente o professor deve retomar uma atividade no ponto em que esta foi interrompida, um ou vários dias antes (p.222).

- Uma imagem rígida do conhecimento, como um conjunto de “gavetas disciplinares.”
- Uma marginalização do desenvolvimento global e das aprendizagens transversais: ninguém é responsável, ninguém tem tempo disponível para se dedicar a isso, e o essencial torna-se secundário.
- Uma rigidez das progressões, associada tanto à axiomática interna dos saberes disciplinares como à necessidade de cumprir um programa sobrecarregado, em poucas horas.
- Uma pedagogia mais centrada nas noções e nos aspetos formais que na atuação do saber em situações de decisão ou de resolução de problemas concretos, muitas vezes de natureza interdisciplinar.
- Uma ausência permanente de sincronização, por um lado, entre os tempos e os cortes institucionais, e por outro, entre os ritmos e os movimentos dos pensamentos e da aprendizagem; é impossível começar antes da hora, continuar depois da hora, dar Matemática antes da hora de Alemão, relacionar dois momentos vividos com professores diferentes; cada coisa no seu lugar(...)” (Perrenoud, 1994, p.222).

Nesta sequência, Canário (2005) compara a escola a uma organização “imutável” e parafraseia Barroso (1995, 1996), fazendo referência à organização escolar constituída a partir da classe, entendida como um grupo de alunos que recebe o mesmo ensino, em simultâneo. “A homogeneidade da turma, em termos etários e de conhecimentos, exprime um princípio mais geral de homogeneidade que marca a organização do espaço, do tempo, dos saberes e que representa uma marca distintiva da escola” (Barroso, 1995, 1996, cit. por Canário, 2005, p.76).

Nesta mesma perspetiva, Alves (2003) sublinha que a escola é uma organização caracterizada pela compartimentação dos saberes a ensinar, pela fragmentação dos espaços e tempos e pela escassa articulação curricular horizontal.

A gestão burocrática, o ensinar a todos como se fossem um só, contribuíram para que os professores perpetuassem iguais modos de fazer pedagogia, nomeadamente a homogeneizar as crianças e a uniformizar as suas práticas, num trabalho individual e solitário (Barroso, 1998). Embora isolados nas suas turmas, os docentes realizam uma tarefa comum: formar uma grande massa de alunos ao longo de um grande período de tempo segundo standards gerais e programas comuns (Barroso, 1998).

Martins (2013), no seu artigo “Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos”, faz alusão a Teodoro (2013) frisando que hoje se ensina o grupo e não o indivíduo, o que, muitas vezes, leva a que alguns alunos não compreendam o que está a ser ensinado e percam o interesse.

Esta estruturação da escola, que apresenta características de uniformização e segmentação terá com certeza implicações no trabalho dos professores, por exemplo no que respeita à interpretação de um *aluno médio*, assim como à resistência a um trabalho mais colaborativo.

Os professores, supostamente líderes nas suas salas de aula, habituaram-se a receber orientações dos seus superiores e a viver de hábitos e rotinas instalados nas suas práticas, o que os impede de desenvolver e implementar a inovação na escola e consequentemente, no trabalho com os seus alunos.

A premente diferenciação pedagógica e curricular parece ser adiada, o que surge como consequência, confirmada pelos autores que se seguem, da “uniformização das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores e dos saberes (...)” (Barroso, 1993, cit. por Formosinho & Machado, 2012, p.40).

Formosinho & Machado (2008) frisam que nas escolas portuguesas se vive uma pedagogia burocrática, uma vez que são elaboradas centralmente normas pedagógicas cuja aplicação se traduz na uniformidade e na impessoalidade dos seus atores, aditando-se o princípio que todas as crianças

independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar (p.9).

É o regresso (ou não abandono!) do saber livresco, dos métodos de ensino desligados do real/social, da (in)compreensão suportada na mera memorização dos saberes, da inexistente diferenciação curricular em sala de aula, permitindo o constante esquecimento da individualidade da criança e o parco reforço da sua autonomia (Formosinho & outros, 2007, p.72).

O enraizamento de uma determinada pedagogia, designada por Formosinho & Machado (2007) como “pedagogia ótima”, é suportado pela permanência de um “programa ótimo para todos os professores e alunos, numa duração de aula ótima, num tamanho de classe ótimo, numa estrutura da escola ótima” (p.103).

Estes autores dizem-nos que não se pode pensar a inovação por decreto, tal como se tem vindo a fazer, no topo inova-se e na base executa-se. Quando ocorrem mudanças significativas, produzidas pelas minorias, raramente conseguem prevalecer as suas ideias pedagógicas, mantendo-se inalterada a imagem da pedagogia ótima para todos, por força do sistema burocrático.

Neste sentido, Bruner (2000 cit. por Cosme & Trindade, 2010) diz-nos que a escola é mais um ditado que um diálogo.

As infandas mudanças ocorridas, curriculares e organizacionais, permitiram consolidar uma gramática escolar própria, assumida como natural por todos os agentes implicados. Assim, temos uma imagem de ensino de onde se destacam as seguintes características organizacionais e estruturais:

Alunos agrupados em turmas mais ou menos homogêneas segundo uma graduação serial; um ou mais professores alocados a uma turma (professor generalista, no ensino primário, e professor de matérias, no ensino pós-primário); a sala de aula como espaço estruturado da atividade letiva; unidades temporais rigidamente estabelecidas que cadenciam o ritmo das atividades; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico (Formosinho & Machado, 2008, p.9).

Esta estrutura organizativa onde o saber pedagógico, centrado no adulto, se transmite naturalmente para a criança, transforma a escola numa máquina “fazedora de crianças-modelo”, que funciona sustentada numa gramática escolar, centrada na lógica dos saberes, que subsiste e resiste à “lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança e tem como palavra-chave a disciplina, requerendo a definição de instâncias de orientação e de controle” (Formosinho & Machado, 2008, p.9).

Relativamente à organização do tempo escolar, a distribuição horária em frações exerce uma pressão sobre o desenvolvimento da aula.

“Muitas das boas intenções podem fracassar se o tempo não for considerado uma variável nas mãos dos professores, para utilizá-la conforme as necessidades educacionais que se apresentem em cada momento” (Zabala, 1998, p.134).

Alves (2003) reforça que a organização do tempo escolar é superiormente fixada, para todas as escolas e todas as disciplinas. Esta prática de segmentação do tempo e das disciplinas propicia um modo de trabalho pedagógico do tipo expositivo em que o aluno recebe as mensagens dadas pelo professor.

A distribuição interna das horas das disciplinas é também superiormente fixada, considerando-se haver critérios racionais (ligados à especificidade dos conteúdos, tipo de trabalho pedagógico idealizado...) válidos para todas as escolas e disciplinas. O modo distributivo segue, norma geral, a unidade horária (1+1+1) numa prática de fragmentação dos saberes que propicia um modo de trabalho pedagógico de tipo expositivo em que o aluno é o passivo receptor/consumidor de mensagens (Alves, 2003, p.37).

Outra característica presente na estrutura organizativa do ensino, de acordo com Formosinho & Machado (2008), prende-se com a organização espacial. As mesas ordeiramente colocadas em filas verticais e cujos lugares são previamente pensados mediante o tipo de aluno, a pensar na pedagogia transmissiva. Foi assim no passado e continua a ser assim no presente. Porque obriga a criança a manter-se isolada das restantes e diretamente virada para quem ensina e para o quadro onde se regista a informação a reter. A criança, quando adulta, e em certos casos candidato a futuro professor, “aprende que do aluno espera-se que esteja sentado, quieto e calado, que não interaja com os pares, que esteja atento à lição do professor e ao que é registado no quadro, que se deixe orientar pelo professor e siga as suas instruções” (Formosinho & Machado, 2008, p.9).

Neste seguimento, outros autores referem que a fonte principal do problema da (in)disciplina nas escolas está relacionada com a recompensa atribuída à quietude física dos alunos, ao silêncio, à uniformidade rígida da postura e do movimento. A função do professor é manter os alunos à altura desses requisitos e punir os desvios inevitáveis que acontecem” (Dewey, cit. por Arends, 2008, p.178).

Zabala (1998) frisa que a escola é um conjunto de unidades espaciais, as salas de aula, e dentro dessas existe uma estrutura bastante similar: um conjunto de cadeiras e mesas colocadas individualmente ou duas a duas, de frente para o quadro negro e para a mesa do professor. Ele questiona-se se esta será a mais adequada à aprendizagem.

Se iniciarmos uma revisão histórica, veremos que esta configuração não surge por acaso. A nossa tradição é herdada de um ensino centrado nos conteúdos, com base em modelos de comportamento rígidos e uniformizadores. O ensino de conteúdos através de estratégias de reprodução comportava o uso de exposições gerais para todo um grupo de alunos, esta era a disposição mais adequada. Ao mesmo tempo, esta disposição contribuía para manter a ordem.

Para garantir que a transmissão era eficaz, o professor situava-se num estrado, num nível superior uma vez que era o único detentor do saber.

A utilização do espaço começa a ser um problema quando o protagonista passa a ser o aluno, o centro de atenção já não é o professor e o que escreve no quadro negro, mas sim o que está a acontecer no campo dos alunos. Zabala (1998) reforça a flexibilidade

das mesas conforme as tarefas que os alunos estão a realizar, destaca também a necessidade dos alunos saírem da sala de aula para aprender.

As características do referido modelo de organização escolar conduzem a que as escolas se afirmem como

contextos onde de forma constante e sistemática se colocam perguntas, com a particularidade das respostas já serem previamente conhecidas. Por outro lado, e ao contrário do que acontece em situações originadas por uma curiosidade legítima, quem coloca as perguntas são (regra geral) aqueles (os professores) que já sabem as respostas. Estas pré-existem às questões e correspondem a um conhecimento produzido e importado do exterior da instituição escolar. Por outro lado ainda, aqueles que antes de entrar na escola (as crianças) eram peritos em questionar (frequentemente de forma embaraçante) passam a ser desencorajados de o fazer e convidados a aprender boas respostas, para questões que, também com frequência, não lhes interessam (Canário, 1999, cit. por Cosme & Trindade, 2010, p.22).

Canário (2005) acrescenta que na escola ainda predomina a memorização, a abordagem analítica, a penalização do erro e a aprendizagem de respostas que configuram um processo em que a aprendizagem é pensada com base na desvalorização da experiência dos aprendentes e na desvalorização de atitudes de pesquisa e de descoberta. Este autor frisa o seguinte: “o que está em causa, na organização do trabalho escolar, é substituir o critério de obrigação pelo de necessidade, o constrangimento pela necessidade, a incompatibilidade pelo entendimento, o enfado pelo prazer” (p. 72).

De acordo com os autores acima referidos, as aprendizagens dos alunos poderão estar condicionadas pela própria organização da escola que dificulta o papel do professor, levando-o a interpretar a turma como um grupo de alunos e a não permitir o reconhecimento da individualidade de cada um.

Roldão (2000) acrescenta que o modo como a escola está organizada não permite aos professores pensarem sobre as suas ações na sala de aula, o que contribui para que não se debrucem sobre uma relação entre as suas práticas e o desempenho dos alunos.

É raro, raríssimo, em caracterizações de problemas de insucesso, em caracterizações de situações de dificuldade nas escolas, haver uma referência ao essencial: as práticas dos professores, como é que são? Como é que se ensina? (...) Como é que a prática da docência se exerce, que metodologias são usadas? Quantas vezes é que o professor diversifica a forma de abordar um assunto, de organizar as estratégias de acordo com as situações diferentes dos alunos, para que eles aprendam todos, e não para que uns aprendam mais e outros menos? (Roldão, 2000, p.23)

4.2 A liderança com reflexos na sala de aula

Estando os professores ainda subordinados a este modelo de organização escolar que se encontra desajustado face à situação atual, a liderança, tanto de topo como intermédia, assume um papel fundamental na vida organizacional da escola. Alves (2003) afirma que “no caso específico das escolas, julgamos mesmo ser possível haver uma significativa relação causal entre o fator liderança e os demais fatores organizacionais” (p.45).

Costa (2011) refere que a liderança é a ação que assegura a condução do grupo na direção prevista. Sublinha que o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cria e reforça o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos.

Na mesma linha de pensamento, encontram-se Vicente (2004) e Elias (2008).

Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas e integram informação. Assim, o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade de mudança (cit. por Costa & Trigo, 2008, p.570).

Elias (cit. por Costa & Trigo, 2008) com apoio nos trabalhos de Kouzes e Posner (1990), diz-nos que a essência do processo de liderança nas organizações consiste na capacidade que alguém demonstra em levar os outros a quererem aderir a determinado projeto e a quererem concretizar determinado conjunto de objetivos.

Na perspetiva de Kurt Lewin (1930), a liderança pode assumir diferentes estilos: autocrática – o líder centraliza o poder e mantém o controle de tudo; liberal ou *laisser-faire* – o líder deixa a situação desenvolver-se sem intervir, a menos que lhe peçam;

democrática – o líder encoraja a participação e funciona como um facilitador, coordenando as atividades e sugerindo ideias (cit. por Andrade, 2010).

Bass (1988) sugere uma distinção entre liderança transacional e transformacional. A primeira diz respeito ao que se espera dos professores e alunos, tendo em vista a satisfação de necessidades de modo a que os objetivos definidos sejam atingidos, através de recompensas pelo esforço realizado ou de penalizações face à não consecução de objetivos. No campo oposto, encontra-se a liderança transformacional que tem como finalidade que todos os seus seguidores sejam também líderes, motivando-os de modo a que façam mais e melhor, aumentando assim o nível de confiança dos mesmos (cit. por Alves, 2010).

Segundo Alves (2011a), a liderança transformacional é a força que ilumina a visão, cativa, suscita, move e (se) compromete na ação. Com suporte nos contributos de Hopkins (2007), acrescenta que para que este sistema de liderança seja eficaz há que conjugar quatro verbos:

- Promover uma aprendizagem personalizada, uma vez que há que enterrar o mito de que é possível ensinar a todos como se fossem um só.
- Incentivar um ensino marcado por uma ética profissional que não espera orientações superiores, que tem como dever fundamental fazer aprender todos os alunos.
- Criar e desenvolver redes de colaboração entre os profissionais de docência porque os desafios da aprendizagem exigem a inteligência coletiva em ação.
- Prestar contas de forma inteligente, de modo a que não se caia na ilusão das aparências burocráticas, mas sim que se mostre o caminho da melhoria dos processos e dos resultados (cit. por Alves, 2011a).

Deste modo, a liderança transformacional é tida como fundamental no desenvolvimento profissional e organizacional dos processos que compõem uma escola.

Tendo como suporte os contributos acima referenciados, independentemente do tipo de liderança, esta terá efeitos na sala de aula, nomeadamente no trabalho dos professores e logo, nas aprendizagens dos alunos.

Cabral (2014) centra-se nas razões que, de acordo com a investigação, podem levar os professores a aderir voluntariamente a uma causa comum e conseqüentemente, a alterar as suas práticas. “Parece, então, haver uma série de características dos líderes que são capazes de criar empatia nos liderados e, por conseguinte, tornar possível a adesão voluntária a uma causa comum, objetivo último de uma liderança de sucesso” (Cabral, 2014, p.214).

A autora cita Greenfield (1995) e diz-nos que a principal razão para a livre adesão prende-se com as qualidades que os outros reconhecem no líder. Estas qualidades residem essencialmente na capacidade de contribuir para a identificação e resolução de problemas, na empatia, na autenticidade, na capacidade de escutar os outros e de clarificar expectativas, na ética da responsabilidade e do compromisso, na disponibilidade para partilhar poderes e na capacidade de relacionamento interpessoal.

De acordo com a autora, a causa comum é a aprendizagem de todos os alunos. Esta faz referência ao trabalho de Leithwood e outros (2006) e esclarece-nos que a liderança escolar é o segundo fator que mais influencia as aprendizagens dos alunos, sendo apenas ultrapassado pelas práticas de ensino em sala de aula. Uma das explicações que os autores apresentam para esta constatação diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades que já existem numa organização, a partir de uma liderança eficaz.

Tendo em consideração o exposto, surge um dilema entre a escola burocrática e a escola democrática. A escola como democracia, segundo Martinez (1974) caracteriza-se pelo agrupamento flexível de alunos, pela atuação ativa das equipas docentes, pela planificação das atividades de orientação, pelo diagnóstico e prognóstico escolar, pela avaliação contínua e pela autoavaliação por parte dos estudantes.

O trabalho na escola desenvolve-se em torno de um currículo uniforme, independentemente das características dos alunos. Emerge aqui uma contradição, uma vez que as escolas democráticas deveriam valorizar a especificidade de cada um dos alunos, em vez de os formatar. É também aqui que reside o desafio dos líderes educacionais, na tentativa de inovação, tendo como limite as inúmeras indicações provenientes do Ministério da Educação e Ciência.

Esta análise é reforçada por Formosinho & Machado (2012) quando salientam que a concepção burocrática da escola faz dela uma “empresa de produção”, uma vez que se perspectivam os produtos alcançados, a economia de processos através de soluções padronizadas e da seleção das pessoas certas para os lugares certos, em função da especialização do trabalhador.

Costa (2011) acrescenta que o ensino se tornou cada vez mais formal e administrativo, e é muitas vezes concebido à maneira da indústria transformadora ou dos serviços, cujo objetivo é fornecer um produto.

Alguns autores frisam que as evidências da burocracia, instaladas no nosso modelo de organização escolar, poderão ser contornadas através do compromisso dos elementos da comunidade educativa, numa perspectiva de alcance das metas delineadas, próprias de cada uma das escolas. Costa & Trigo citam Chiavenatto (1999): “hoje não se controlam mais as pessoas através de regras burocráticas e hierarquia de comando, mas por meio de compromisso com a visão e os valores compartilhados” (p. 566).

4.3 Manuais escolares como estratégias de ensino?

Segundo Roldão (2009), a estratégia de ensino, durante muitos anos, foi traduzida nas atividades, nas tarefas que surgiam nas planificações e na avaliação. De acordo com a autora, com suporte em investigações de Rodrigues e Esteves (2003) e Roldão & outros (2009), verifica-se “um certo esvaziamento do conceito de estratégia no sentido de competência profissional própria do professor, que aqui lhe atribuímos, em favor da sua assimilação à realização sequencial de um conjunto de atividades” (p.29).

Retomamos aqui o significado da ação de ensinar, já abordado anteriormente: “Ensinar entende-se como desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, que consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009, p.18). Tendo por base esta definição, a estratégia assume uma importante relevância: “a estratégia significa uma concepção global, intencional e organizada, de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas” (p.68).

A mesma autora esclarece-nos que os manuais escolares contribuem para que o professor não dê a devida importância à definição de uma estratégia. Acrescenta que o mercado de manuais pretende aumentar as vendas e “investe em servir aos clientes

professores estratégias pré-fabricadas e descontextualizadas, tão detalhadas quanto possível – que obtêm a preferência fácil dos compradores” (p.28). Acrescenta que este poderoso efeito de mercado

tem vindo a desvalorizar a competência docente de ensinar através de estratégias adequadas, concebidas por cada professor, em cooperação com os seus pares, e fundamentadas no seu saber profissional, face às situações concretas da sua realidade (p.28).

O manual se destina-se essencialmente ao aluno e não ao professor, quando tal não acontece, inverte-se a lógica da autonomia profissional docente e uniformizam-se as práticas de ensino perante uma diversidade de alunos. A autora defende ainda que os manuais deveriam ser bancos de recursos diversificados, atualizados e cientificamente seguros, que o professor possa usar por escolha, seleção, organização diversa nas suas situações de ensino.

Quanto ao uso do manual na ação do professor, alguns autores referem que os professores expõem as suas teorias, ilustram-nas com alguns exemplos e propõem exercícios para os alunos aplicarem o que aprenderam. Daí a “utilização quase que exclusiva dos manuais escolares onde esta informação se encontra organizada, de forma a ser objeto do tipo de utilização pedagógica que acabamos de descrever” (Cosme & Trindade, 2010, p.33).

Morgado (2004) frisa que o manual escolar é visto como um auxiliar das aprendizagens dos alunos e é também idealizado como possível instrumento de apoio na ação pedagógica dos professores. Em conformidade com Cosme e Trindade, diz-nos que a prática tem demonstrado que os manuais escolares têm servido como autênticos “guias do professor”, o que se traduz numa situação preocupante, uma vez que “ao assumirem um papel central na planificação e no desenvolvimento do ensino por parte do professor, os manuais constituem um poderoso fator de desprofissionalização docente” (p.994).

Com suporte nos trabalhos de Correia e Matos (2004), Morgado refere que as relações que os professores têm estabelecido com os manuais contribuem para que estes sejam “potenciais concorrentes” do seu trabalho, ou seja, muitos professores

consignam aos manuais um papel fundamental na estruturação do seu próprio trabalho.

Estes autores salientam que caberá aos professores o desenvolvimento de capacidades de resistência e formas de atuação que não os deixem subordinados aos manuais escolares, assumindo assim as responsabilidades curriculares que lhes estão consignadas legalmente, nomeadamente as que dizem respeito à construção dos materiais curriculares que utiliza. Cabe então ao professor desenvolver ações de modo a que a sua autonomia profissional não seja hipotecada, sendo necessário recorrer a uma diversidade de fontes para construção de recursos materiais.

4.4 A necessidade de mudança em prol dos alunos

Segundo Formosinho & Machado (2007), em Portugal, ainda permanece arraigada a ideia de uma “pedagogia ótima”, tal como foi referido anteriormente. Ou seja, o Estado implementou um único modo de assegurar a educação, determinando de modo uniforme o que os alunos devem aprender e o que os professores devem ensinar. Valorizando estes pressupostos, os autores defendem que a mudança de paradigma se revela fundamental, todavia, aditam que não fará sentido continuar a pensar a inovação por decreto, os serviços centrais não podem manter o molde das orientações nem os professores o da subordinação.

Neste sentido, Carneiro (2011b) realça que há a necessidade de mudanças qualitativas, ou seja, de uma mudança que não seja puramente “aditiva ou cumulativa” (cit. por Alves, 2011b).

Nesta mesma perspetiva, Gómes (1977) sublinha o seguinte: “o enorme paradoxo que nos condiciona é a radical ineficácia das mudanças e das reformas sem a vontade e sem o convencimento dos agentes implicados” (cit. por Guerra, 2001, p.78).

Alves (2011b) destaca a inadequação das referidas reformas e defende a necessidade de uma mudança que articule e mobilize recursos, que explicita metas, propósitos, vantagens e dificuldades, “pois nenhuma mudança se mantém no engano de alma, na manipulação e na encenação.”

Neste seguimento, Canário (2005) diz-nos que mais importante que uma imposição de mudanças pelo Estado está o envolvimento dos professores e das escolas na sua capacidade para recriar e retificar objetivos e modalidades de ação. Fullan (2003)

defende o mesmo ponto de vista e diz-nos que é dentro da comunidade educativa que se devem fazer as mudanças necessárias em prol da alteração, e não a partir de cima. Bolívar (2006) destaca a importância da “escola como unidade de mudança”, refere que os próprios implicados devem procurar os objetivos de desenvolvimento e de melhoria. Elmore & Colbs (1996, cit. por Bolívar, 2006) apontam a necessidade de partir das práticas docentes, para passar de seguida às mudanças estruturais, se forem necessárias: “se estivermos de acordo em que o que pretendemos é melhorar qualitativamente as práticas docentes, e sabemos o que é preciso para gerar estas práticas, então poderemos criar as estruturas que possam apoiar esta aprendizagem e a sua concretização (p.12).

Esta mudança a partir da escola e dos professores aparece ameaçada pela cultura de escola e pela cultura profissional dos docentes, uma vez que estas podem constituir fortes resistências “porque os professores entendem a mudança como um colocar em causa as formas de trabalho instaladas e os direitos adquiridos” (Alaiz & outros, 2003, cit. por Fialho & Sarroeira, 2012).

Barroso (1998) destaca também este entrave e aponta a necessidade de mudança de três dimensões estruturais da escola e da administração do sistema: mudar de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de subordinação para autonomia e de isolamento para associação. De acordo com o autor, a resolução da questão da homogeneização escolar passa por uma “alteração radical das estruturas”, devendo esta “ser construída nas escolas pelos próprios professores e alunos”, devendo a administração criar condições para que tal possa acontecer (p.19).

Quanto à subordinação dos professores, exige um “projeto educativo de escola assente em princípios, valores e políticas que se aplicam na ação educativa e pedagógica com os alunos” (p.23).

No que concerne ao isolamento dos professores, o autor reforça a necessidade de partilha entre estes, tendo como fim um objetivo comum. De acordo com esta mesma perspetiva encontram-se Fialho & Sarroeira (2012) ao referirem que a mudança só surgirá se os professores trabalharem colaborativamente, que o individualismo tem de dar lugar à partilha em torno de um projeto comum: a melhoria das aprendizagens dos alunos. Estes autores afirmam que a criação de uma cultura democrática nas escolas funcionará como uma poderosa força para a implementação das mudanças e

nesse sentido, é necessário: estimular os professores a refletir sobre a sua prática, reconhecer que estes se desenvolvem a ritmos diferentes, dar prioridade ao diálogo e conversa entre os mesmos, promover a aprendizagem colaborativa entre docentes, estabelecer relacionamentos pessoais sentidos e ver os professores como supervisores, líderes da comunidade. No mesmo sentido, Canário (2005) refere que deverá pensar-se na criação de processos de inovação contínua apoiada na criatividade dos professores e das escolas.

Barroso (1998) conclui que a formação deve fazer emergir “práticas alternativas” e, acima de tudo, “dar segurança às pessoas que encetam o processo de mudança”, salienta ainda a necessidade de criação de formas de sustentação das inovações que esse processo implica (p.19).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

Desenho Metodológico

Este capítulo é dedicado ao desenho metodológico, neste surgem a caracterização do contexto, a definição do problema, a apresentação das questões de investigação e dos objetivos, a identificação do tipo de estudo, a descrição dos procedimentos iniciais e do processo de recolha de dados, assim como o percurso feito no tratamento dos mesmos.

5.1 Caracterização do contexto

A presente investigação foi desenvolvida num colégio privado, situado na cidade de Lisboa. A freguesia onde está integrado abrange uma área de 2102 km² e registava, em 2011, uma população absoluta de 8020 habitantes.

A escola encontra-se junto de uma zona residencial de urbanização recente, habitada por uma população maioritariamente pertencente à classe média-alta e alta. No que respeita a atividades económicas, destaca-se a presença de escritórios, de unidades hospitalares, de embaixadas, escolas estatais e colégios particulares, uma ou outra oficina ou fábrica artesanal e alguns estabelecimentos comerciais de maior superfície. Nesta freguesia, existe uma grande densidade de espaços verdes como jardins e parques, centros de lazer, museus e outras instituições culturais.

A população escolar é constituída por 800 alunos. Esta não provém, maioritariamente, do meio local onde o colégio está situado, mas praticamente de toda a Área Metropolitana de Lisboa.

No que se refere ao corpo docente, é composto por 62 professores, a maioria em situação de exclusividade.¹

De acordo com o Projeto Educativo, o colégio tem uma missão que reside na promoção contínua da melhoria do ensino e da educação prestados, com reflexos no sucesso escolar e educativo dos alunos, criando as bases para o desempenho de uma cidadania ativa, consciente e interveniente, bem como na sua valorização como um

¹ A informação referente à constituição da população escolar e do corpo docente diz respeito ao ano letivo 2014/2015.

espaço privilegiado de fé, de cultura, de criatividade e de inovação, capaz de responder à modernização e às mudanças da sociedade em que vivemos.

Esta escola foi construída há 57 anos, todavia, há relativamente pouco tempo, foi alvo de uma reestruturação física, o que a tornou num espaço mais apelativo para os alunos e contribuiu para que os professores, na sua prática, dispusessem de uma diversidade de recursos, tais como quadros interativos e acesso à internet nas salas de aula, sala de TIC, laboratório, centro de recursos, entre outros. Para além destes, o colégio concilia outros recursos físicos tais como o complexo gimnodesportivo e o auditório.

Em todas as salas de aula do 1º ciclo do ensino básico, num total de 13, as mesas dos alunos estão posicionadas de modo a facilitar a partilha de ideias e o trabalho de grupo, sendo esta uma sugestão da Direção do colégio, no sentido de reforçar a importância da interajuda no processo de aprendizagem e paralelamente, valorizar o paradigma da responsabilidade.

No que concerne aos resultados escolares, nos anos letivos de 2011/2012 a 2014/2015, estes poderão ser ilustrados com suporte no quadro que se segue.

	1º Ciclo				2º Ciclo				3º Ciclo			
	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015
Média de aproveitamento	B*	SB*	SB*	SB*	3,9	4,0	3,95	3,9	3,6	3,8	3,9	3,9
Taxa de retenção (%)	0	0,3	0,7	0	1,76	0,5	1,1	1,2	2,21	0,5	0,6	2,1
Alunos aprovados sem níveis negativos (%)	95	97	97,4	99	91,2	95	89	85	77,3	89	85	87

Quadro 1 – Resultados da avaliação interna do colégio em estudo

* Níveis de Aproveitamento: NS (Não Satisfaz), SP (Satisfaz Pouco), S (Satisfaz), SB (Satisfaz Bem), SMB (Satisfaz Muito Bem), F (Fraco), Suf. (Suficiente), B (Bom) e MB (Muito Bom).

De um modo geral, a média de aproveitamento encontra-se no Bom/Satisfaz Bem no 1º ciclo, e nos 2º e 3º ciclos, muito próxima do nível 4, sendo o valor mais baixo 3,6 e o mais elevado 4. Tendo em consideração os dois últimos anos letivos representados, o

1º ciclo manteve o nível Satisfaz Bem, o 2º ciclo regrediu ligeiramente na média de aproveitamento (0,05%) e o 3º ciclo manteve. Quanto à taxa de retenção, o valor mais expressivo (2,21%) regista-se no ano letivo 2011/2012, no 3º ciclo e o mais baixo (0%) nos anos letivos 2011/2012 e 2014/2015, no 1º ciclo.

A percentagem de alunos aprovados sem níveis negativos varia entre 77,3 (3º ciclo) e 99 (1º ciclo).

Tendo em consideração os resultados acima expostos, baseados na média de aproveitamento, na taxa de retenção (%) e no número de alunos aprovados sem níveis negativos (%), pode concluir-se que na escola em estudo, os valores de sucesso são evidentes, ao contrário do que acontece com os de insucesso que são bastante reduzidos.

Após a descrição do contexto onde se desenvolveu o estudo, essencial à apreensão de significados pelo investigador e pelo leitor, passar-se-á à apresentação do problema que impulsionou o desenvolvimento do mesmo.

5.2 Problema

“Um problema de investigação é qualquer questão para a qual não se conhece resposta e se procura, pelo menos, uma solução, em qualquer domínio do conhecimento (...) Um problema é relevante, em termos científicos, se der resposta aos objetivos a atingir com a investigação, se a solução trazer benefícios para a comunidade e se conduzir à construção de novo conhecimento” (Morais, 2015, pp.2-3).

O problema de investigação, neste estudo de caso, recai precisamente sobre o colégio e o ciclo onde o investigador leciona, logo, espera-se que as conclusões possam ser úteis num futuro próximo, numa perspetiva de melhoria.

O problema foi delineado e definido a partir de temas considerados de interesse, nomeadamente as metodologias utilizadas pelos professores, a envolvência e a aprendizagem dos alunos.

As práticas pedagógicas dos docentes do 1º ciclo revelam-se fundamentais para cimentar as aprendizagens dos alunos, por isso, importa conhecer os modos de ensinar e de aprender, a disposição espacial de alunos na sala de aula, assim como as relações

pedagógicas que estabelecem, procurando compreender os seus efeitos ao nível da implicação dos alunos e conseqüentemente, da promoção das suas aprendizagens.

No âmbito do 1º ciclo, estas realidades são desconhecidas, o que justifica o desenvolvimento de uma investigação do tipo naturalista.

5.3 Questões de investigação e objetivos

O problema desdobrou-se em várias questões que incitaram o desenvolvimento desta investigação:

- Que metodologias de ensino predominam no 1º ciclo?
- Quais as razões que levam as professoras a adotar determinadas metodologias e estratégias em detrimento de outras?
- Como se organiza o espaço de aprendizagem?
- Que evidências surgem relativamente ao grau de implicação dos alunos, na sala de aula?
- Que efeitos tem a relação pedagógica no trabalho dos alunos?
- Como são vistas as práticas pedagógicas, pelos alunos, ao nível da sua eficácia na promoção do sucesso escolar?
- Quais os reflexos das referidas metodologias na implicação dos alunos e conseqüentemente, nos resultados escolares?

Quanto aos objetivos que norteiam este estudo, inicialmente foram definidos os seguintes, tendo um caráter mais geral:

- Conhecer / descrever as metodologias usadas pelas professoras do 1º ciclo, mais especificamente do 4º ano de escolaridade, no referido colégio.
- Relacionar as metodologias usadas pelas professoras, com o grau de implicação dos alunos e com os seus resultados escolares.

Tendo como finalidade a consecução dos objetivos acima referidos, surgiram outros com um caráter mais específico, para uma melhor compreensão da realidade estudada:

- Identificar as razões que levam à escolha de determinadas práticas metodológicas.
- Caracterizar a organização do espaço de aprendizagem.

- Identificar evidências de envolvimento dos alunos, ou não, na sala de aula.
- Conhecer as representações dos alunos face às metodologias usadas pelas professoras.

5.4 Tipo de estudo

A metodologia pode assumir-se como qualitativa, quantitativa ou mista, consoante a natureza do problema que se pretende estudar. Começaremos por retratar as características de uma abordagem qualitativa, à luz de Bogdan & Biklen (1994):

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- É uma investigação descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números e os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- Os mesmos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, não recolhem dados para confirmar hipóteses construídas previamente, em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando.
- O significado é de importância vital, os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas e estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação com o objetivo de perceber o modo como eles interpretam as suas experiências.

Num outro campo, encontra-se a pesquisa quantitativa que se preocupa em medir (quantidade, frequência e intensidade) e em analisar as relações causais entre variáveis (Terence & Filho, 2006).

Estes dois métodos podem combinar-se, desenvolvendo-se assim uma investigação mista, sendo esta apontada como positiva por alguns autores. Fragoso (2000) diz-nos que embora o paradigma qualitativo esteja a ganhar terreno em relação ao quantitativo, um grande número de autores chama a atenção para as vantagens que se podem obter com a combinação de métodos. Na mesma linha de pensamento,

Patton (1990) afirma que uma forma de fazer um plano de investigação mais sólido consiste na triangulação, ou seja, na combinação de métodos de estudo.

Outros autores defendem que:

A triangulação de métodos refere-se à comparação de dados coletados por abordagens quantitativas e qualitativas, ou seja, diz respeito a adotar métodos diversos para a análise de uma única questão ou objeto de estudo. Pode ser utilizada com a combinação alternada ou a utilização simultânea dos dois métodos para responder à questão de pesquisa. Portanto, as abordagens podem ser complementares e adequadas para minimizar a subjetividade e aproximar o pesquisador do objeto de estudo (...) (Godoy, 2005; Hayati; Karami; Slee, 2006; Patton, 2002, cit. por Terence & Filho, 2006, p.5).

Tendo em consideração o exposto, assim como o problema de investigação, que reside sobre o domínio das metodologias utilizadas pelos professores e sobre a implicação e os resultados dos alunos, este estudo assume um caráter misto, predominantemente qualitativo, uma vez que tem uma breve abordagem quantitativa no tratamento das grelhas de observação de aulas e dos planos de aula. A partir das grelhas, foram contabilizadas as observações das várias metodologias no sentido de percebermos quais as que se destacam na generalidade das 4 turmas em estudo e também, em cada uma delas. Foram também contabilizados os momentos de comunicação/interação e de bom clima de sala de aula, isto de modo a verificarmos o grau das evidências nestes domínios. Quanto aos planos de aula, foi registado o número de horas destinado ao desenvolvimento de atividades, com a finalidade de conhecermos as metodologias planeadas pelas professoras, no quotidiano das suas práticas.

Assim, este estudo insere-se num quadro predominantemente qualitativo, naturalista, uma vez que a investigação teve lugar nos locais onde espontaneamente se verificaram os fenómenos essenciais ao desenrolar de todo o trabalho. Através de uma visão global do referido colégio, pretendeu-se conhecer as maneiras de agir das professoras, em contexto de sala de aula. Neste sentido, os autores que se seguem frisam a importância da visão naturalista: “Os naturalistas assumem a existência de múltiplas realidades as quais são em grande parte resultantes das construções mentais

das pessoas, sendo por isso inatingíveis e só podendo ser estudadas de forma holística e idiossincrática” (Guba & Lincoln, 1988, cit. por Gomes, 2004, p.172).

Enquadra-se num estudo de caso, sendo investigada a temática em análise “Modos de Ensinar e de Aprender no 1º Ciclo”, a partir do seu contexto real, o supradito colégio privado. Merriam (1988, cit. por Bogdan e Biklen, 1994) esclarece que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89).

5.5 Procedimentos iniciais

Após a definição do problema e dos objetivos, de modo a dar início a esta investigação, no mês de fevereiro de 2015, foi apresentada à Direção do colégio uma carta de intenções onde constam as características gerais do estudo, tendo sido obtido um parecer positivo. (Anexo 1) Seguidamente, no mesmo mês, foi feito um contacto com as professoras do 4º ano de escolaridade no sentido de as esclarecer também sobre o trabalho, tendo as mesmas manifestado disponibilidade para colaborar.

No que respeita ao envolvimento dos alunos, também foi feito um pedido aos Encarregados de Educação, nomeadamente no que se refere à participação no grupo de discussão focalizada, os quais não apresentaram quaisquer impedimentos. (Anexo 2)

Antes do processo de recolha de dados, foi elaborado o seguinte quadro onde constam as questões de investigação, e para cada uma delas, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

Questões de investigação	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
- Que metodologias de ensino predominam no 1º Ciclo?	- Grupos de discussão focalizada (alunos e professores) - Observação - Atas das reuniões de Conselho de Docentes - Planos de aula - Grelhas de observação de aulas - Transcrições das entrevistas (alunos e professores)
- Quais as razões que levam as professoras a adotar determinadas metodologias e estratégias em detrimento de outras?	- Grupos de discussão focalizada (professores) - Atas das reuniões de Conselho de Docentes - Transcrições das entrevistas (professores)
- Como se organiza o espaço de aprendizagem?	- Grupos de discussão focalizada (alunos e professores) - Observação - Grelhas de observação de aulas - Transcrições das entrevistas (alunos e professores)
- Que evidências surgem relativamente ao grau de implicação dos alunos, na sala de aula?	- Observação - Grelhas de observação de aulas
- Como são vistas as práticas pedagógicas, pelos alunos, ao nível da sua eficácia na promoção do sucesso escolar?	- Grupos de discussão focalizada (professores) - Transcrições das entrevistas (alunos)
- Quais os reflexos das referidas metodologias na implicação dos alunos e consequentemente, nos resultados escolares?	- Grupos de discussão focalizada (alunos e professores) - Observação - Grelhas de observação de aulas - Balanços de final de período - Registos de avaliação de final de período - Transcrições das entrevistas (alunos e professores)

Quadro 2 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados na investigação

Foi também delineado um cronograma que contempla os objetivos a atingir, as atividades a realizar ao longo do processo e a calendarização das mesmas.

Objetivos	Atividades	Calendarização
- Aprofundar o conhecimento sobre a temática em estudo.	- Consulta de bibliografia	- dezembro de 2014 - janeiro de 2015
- Conhecer / descrever as metodologias usadas pelas professoras do 1º ciclo, mais especificamente do 4º ano de escolaridade.	- Observação de aulas - Análise de documentos - Revisão de literatura	- fevereiro de 2015
- Identificar as razões que levam à escolha de determinadas práticas metodológicas.	- Observação de aulas - Dinamização do grupo de discussão focalizada (professores) - Análise de documentos - Revisão de literatura	- fevereiro de 2015
- Caracterizar a organização do espaço de aprendizagem	- Observação de aulas - Revisão de literatura	- fevereiro e março de 2015
- Nomear evidências de envolvimento dos alunos, ou não, na sala de aula.	- Observação de aulas - Elaboração e recolha dos pedidos de autorização aos encarregados de educação (grupos de discussão focalizada –alunos) - Revisão de literatura	- fevereiro e março de 2015
- Conhecer as representações dos alunos face às metodologias usadas pelos professores.	- Dinamização do grupo de discussão focalizada (alunos) - Revisão de literatura	-março/abril de 2015
- Relacionar as metodologias usadas pelos professores, com o grau de implicação dos alunos e com os seus resultados escolares.	- Análise e interpretação dos dados obtidos - Redação da dissertação	- abril a junho de 2015
	- Elaboração das conclusões do estudo - Redação da dissertação	- junho a novembro de 2015
	- Entrega da dissertação	- janeiro de 2016

Quadro 3 – Cronograma da investigação

5.6 Recolha de dados

O processo de recolha de dados tem como suporte uma amostra considerada pequena e não representativa, todavia, potenciadora da definição de conclusões inerentes a este estudo; esta foi constituída por dois grupos, um de 4 professoras que lecionam o quarto ano de escolaridade e o outro de 72 alunos (23 de cada turma) que se encontram nesse mesmo ano. A escolha deste ano de escolaridade prende-se com os seguintes aspetos: os alunos revelam uma maior maturidade para participar numa investigação, devido à sua faixa etária, e todos mostraram disponibilidade para se envolver num trabalho deste domínio que requer, entre outras solicitações, a observação de aulas.

A recolha de dados foi feita a partir do grupo de discussão focalizada e da observação participante. A análise de documentos também se revelou fundamental na compreensão do objeto em estudo.

5.6.1 Grupo de discussão focalizada

“A técnica do grupo focal (*focus group studies*) consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em foco. É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas” (Amado & Pereira, 2013, pp.225-226).

Foi realizado um grupo de discussão focalizada com as 4 professoras do 4º ano de escolaridade, com suporte num roteiro orientador. (Anexo 3) Este documento foi elaborado a partir da definição de categorias e subcategorias, apresentadas no quadro abaixo, que originaram as questões, inicialmente com um carácter mais geral, e depois, mais específicas.

Categorias	Subcategorias
1. Atitude perante a escola	1.1 Disposição face à escola
2. Relação pedagógica	2.1 Implicações da relação pedagógica na aprendizagem
3. Práticas metodológicas	3.1 Práticas metodológicas usadas no dia a dia
	3.2 Metodologias predominantes
	3.3 Justificação das metodologias predominantes
	3.4 Necessidade de alteração de metodologias
	3.5 Metodologias adaptadas aos alunos
	3.6 Reflexos das metodologias na implicação e na aprendizagem
	3.7 Gestão do espaço de aprendizagem
4. Obstáculos à aprendizagem	4.1 Identificação de obstáculos à aprendizagem
	4.2 Relação entre a organização interna da escola e os obstáculos referidos
5. Avaliação das aprendizagens	5.1 Regulação do processo de aprendizagem
	5.2 Avaliação ao serviço da aprendizagem
	5.3 Avaliação – classificação ou formação?

Quadro 4 – Categorias definidas no roteiro do grupo de discussão focalizada (professores)

De modo a obter também o contributo dos alunos sobre o assunto em estudo, recorreremos a dois grupos de discussão focalizada, cada um com sete alunos escolhidos aleatoriamente entre as quatro turmas que participaram na investigação. O roteiro

orientador também foi desenhado a partir da definição de categorias e subcategorias, expostas abaixo. (Anexo 4)

Categorias	Subcategorias
1. Atitude perante a escola	1.1 Disposição face à escola
	1.2 Efeitos das aprendizagens escolares na vida futura
2. Práticas metodológicas	2.1 Práticas metodológicas usadas no dia a dia
	2.2 Metodologias preferidas dos alunos
	2.3 Metodologias predominantes
	2.4 Reflexos das metodologias na implicação e na aprendizagem
	2.5 Gestão do espaço de aprendizagem
	2.6 A aula ideal
3. Relação pedagógica	3.1 Características das professoras
	3.2 Relacionamento professoras/alunos
	3.3 Implicações da relação pedagógica na aprendizagem
4. Avaliação das aprendizagens	4.1 Justiça na avaliação
	4.2 Regulação do processo de aprendizagem

Quadro 5 – Categorias definidas no roteiro do grupo de discussão focalizada (alunos)

No início da conversa com os alunos, notou-se que queriam muito agradecer ao entrevistador, dando respostas que por vezes pareciam muito pouco espontâneas. Todavia, com o desenrolar do tempo, começaram a envolver-se na temática, revelaram-se sinceros e até interessados em debruçar-se mais sobre a mesma.

Estas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, na íntegra, de modo a refletirem com exatidão os discursos. (Anexos 6 e 7)

5.6.2 Observação participante

Oliveira (2010) realça três razões que podem levar um investigador a optar pela observação: esta técnica possibilita ver o comportamento dos participantes e descobrir novos aspetos; permite a utilização de um conjunto de outros métodos de recolha de dados, providenciando evidências adicionais para triangulação; e é apropriada para a pesquisa em sala de aula. Bogdan & Biklen (1994), no âmbito dos vários modelos de observação, referem que nos estudos de caso, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante. Estes contributos, aliados às características do estudo, contribuíram para que o investigador optasse por este tipo de observação.

No decorrer dos 2º e 3º períodos, foram observadas 16 aulas, de 60 minutos, 4 em cada uma das turmas que participou no estudo, devidamente calendarizadas. Para tal, utilizou-se como apoio uma grelha de observação, focada nas práticas metodológicas usadas pelas professoras. (Anexo 5)

5.6.3 Análise de documentos

Recolher dados através do estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar. É preciso termos a mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas (...) O documento pode ser analisado em busca de frequências ou contingências, tais como com que frequência o sucesso escolar é interpretado em termos de êxito do aluno (Stake, 2012, pp. 84-85).

Neste estudo, consideramos como documentos reunidos as atas das reuniões de Conselho de Docentes, os planos de aula, as grelhas de observação de aulas e os balanços de final de período.

As atas das reuniões de Conselho de Docentes foram sujeitas a uma análise de conteúdo, tendo surgido as seguintes categorias: problemas de aprendizagem, problemas de comportamento e resultados das provas finais de ciclo. Os planos de aula são praticamente idênticos entre as quatro turmas, o que fez com que emergisse uma análise apenas dos planos delineados para uma das turmas. Aqui foi contabilizado o número de horas destinadas ao desenvolvimento de atividades, de modo a sabermos quais as predominantes e a que metodologias estão associadas, caso seja visível nas planificações. Quanto às grelhas de observação de aulas, foram contabilizadas as metodologias observadas, na generalidade e em cada uma das turmas. Os balanços de final de período permitiram fazer a caracterização das turmas e serão utilizados na análise dos dados.

Toda esta documentação contém informações fulcrais à consecução dos resultados e das conclusões.

5.7 Tratamento de dados

Conforme as técnicas e os instrumentos utilizados, recorreu-se a métodos de análise de conteúdo e de estatística. Assim, os dados recolhidos através dos grupos de discussão focalizada e das atas de Conselho de Docentes foram sujeitos a análise de conteúdo, enquanto os obtidos a partir das grelhas de observação de aulas e dos planos de aula foram alvo de tratamento estatístico.

5.7.1 Análise de conteúdo

Wolcott (cit. por Vale, 2004) sublinha três momentos fundamentais durante a análise dos dados: descrição, análise e interpretação. A descrição diz respeito à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador, a análise é um processo de organização dos dados, onde se devem salientar os aspetos essenciais e nomear os fatores chave e por fim, a interpretação refere-se ao processo de obtenção de significados e conclusões a partir dos dados obtidos. Por sua vez, Bogdan & Biklen (1994) dizem-nos que “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Tendo em consideração os três momentos referidos por Wolcott, e adequando-os à presente investigação, podemos referir que a descrição diz respeito à escrita de textos resultantes das observações de aulas, dos grupos de discussão focalizada e da consulta de alguns documentos; a análise corresponde ao resumo, à estruturação de todas as informações reveladas pertinentes; e a interpretação será obtida a partir de todo o trabalho desenvolvido, através dos textos construídos.

Após a transcrição das entrevistas, com base nos objetivos da investigação e no enquadramento teórico, foram definidas categorias de modo a organizar os dados e mais facilmente obter conclusões. Bogdan & Biklen (1994) esclarecem-nos que as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos recolhidos, de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser facilmente separado dos outros dados. Neste seguimento, Hogenraad (1984, cit. por Vala, 1986) define uma categoria como “um certo número de sinais da linguagem que representa uma variável na teoria do analista. Neste sentido, uma categoria é habitualmente composta

por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender (...)” (p.111).

No processo de análise de conteúdo do grupo de discussão focalizada (professores) surgiu uma categoria emergente, mais especificamente a 4, *obstáculos ao desenvolvimento de metodologias*, que originou a subcategoria *obstáculos face ao trabalho de grupo*, visto que as professoras, ao longo da conversa, sentiram a necessidade de referir várias vezes que o trabalho de grupo tem alguns impedimentos. (Anexo 8)

As categorias e subcategorias mobilizadas nessa análise apresentam-se no quadro que se segue.

Categorias	Subcategorias
1. Atitude perante a escola	1.1 Disposição face à escola
2. Relação pedagógica	2.1 Implicações da relação pedagógica na aprendizagem
3. Práticas metodológicas	3.1 Práticas metodológicas usadas no dia a dia
	3.2 Metodologias predominantes
	3.3 Justificação das metodologias predominantes
	3.4 Necessidade de alteração de metodologias
	3.5 Metodologias adaptadas aos alunos
	3.6 Reflexos das metodologias na implicação e na aprendizagem
	3.7 Gestão do espaço de aprendizagem
4. Obstáculos ao desenvolvimento de metodologias	4.1 Obstáculos face ao trabalho de grupo
5. Obstáculos à aprendizagem	5.1 Identificação de obstáculos à aprendizagem
	5.2 Relação entre a organização da escola e os obstáculos à aprendizagem
6. Avaliação das aprendizagens	6.1 Regulação do processo de aprendizagem
	6.2 Avaliação ao serviço da aprendizagem
	6.3 Avaliação – classificação ou formação?
	6.4 Críticas à avaliação

Quadro 6 – Categorias e subcategorias para análise de conteúdo do grupo de discussão focalizada (professores)

Também na análise de conteúdo dos grupos de discussão focalizada dos alunos emergiram categorias e subcategorias emergentes:

4. Conceito de aprender (subcategoria - representações sobre a noção de aprender) – no decurso do diálogo, alguns alunos mostraram-se pouco claros no que respeita ao conceito de aprender, logo, sentiu-se a necessidade de exploração do significado desta ação.

5. A expressão “dar matéria” (subcategoria – interpretações sobre a expressão “dar matéria”) – frequentemente, esta expressão foi usada pelos alunos, o que contribuiu para que fosse alvo de interpretação.

6. Obstáculos ao desenvolvimento de metodologias (subcategoria – obstáculos face ao trabalho de grupo) – alguns alunos referiram que por várias vezes a professora optou por não os deixar trabalhar em grupo, o que também foi motivo de troca de impressões. (Anexo 9)

Categorias	Subcategorias
1. Atitude perante a escola	1.2 Disposição face à escola
	1.2 Efeitos das aprendizagens escolares na vida futura
2. Relação pedagógica	2.1 Características das professoras
	2.2 Relacionamento professoras/alunos
	2.3 Implicações da relação pedagógica na aprendizagem
3. Práticas metodológicas	3.1 Práticas metodológicas usadas no dia a dia
	3.2 Metodologias preferidas dos alunos
	3.3 Metodologias predominantes
	3.4 Gestão do espaço de aprendizagem
	3.5 Reflexos das metodologias na implicação e na aprendizagem
	3.6 A aula ideal
4. Conceito de aprender	4.1 Representações sobre a noção de aprender
5. A expressão “dar matéria”	5.1 Interpretações sobre a expressão “dar matéria”
6. Obstáculos ao desenvolvimento de metodologias	6.1 Obstáculos face ao trabalho de grupo
7. Avaliação das aprendizagens	7.1 Justiça na avaliação
	7.2 Regulação do processo de aprendizagem

Quadro 7 – Categorias e subcategorias para análise de conteúdo dos grupos de discussão focalizada (alunos)

Quanto às atas de Conselho de Docentes, foram analisadas 10, principalmente as que tiveram como ordem de trabalhos a avaliação dos alunos do 4º ano, tivemos em consideração apenas as intervenções das professoras envolvidas e da psicóloga escolar. (Anexo 10)

Na turma 3, a professora titular, devido a licença de maternidade, foi substituída por uma colega.

Categorias	Subcategorias
1. Problemas de aprendizagem	1.1 Nomeação de alunos com dificuldades de aprendizagem
	1.2 Definição e partilha de estratégias para superação dessas dificuldades
	1.3 Justificações para as referidas dificuldades
	1.4 Avaliação das estratégias definidas
2. Problemas de comportamento	2.1 Nomeação de alunos com problemas de comportamento
	2.2 Definição e partilha de estratégias para superação desses problemas
	2.3 Justificações para os problemas
3. Resultados das provas finais de ciclo	3.1 Discrepância de resultados nas disciplinas nucleares (Português e Matemática)
	3.2 Definição e partilha de estratégias para melhoria dos resultados
	3.3 Justificações para os resultados obtidos
	3.4 Avaliação das estratégias

Quadro 8 – Categorias e subcategorias para análise de conteúdo das atas das reuniões de Conselho de Docentes

As categorias foram definidas a partir de temas que podem aproximar-se das práticas metodológicas usadas pelas professoras.

5.7.2 Tratamento estatístico

Foram sujeitas a tratamento estatístico as planificações semanais e as grelhas de observação de aulas.

O grupo de professoras do 4º ano reúne quinzenalmente, tendo como objetivo, entre outros, a elaboração de planificações semanais. Cada professora, conforme a especificidade da sua turma, trabalha os conteúdos definidos em conjunto.

A partir desses planos de aula, foi contabilizado o número de horas destinado a cada atividade, nas aulas lecionadas pelas professoras titulares nas disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica. Não foram registadas as horas dedicadas a atividades alusivas às épocas festivas como o Magusto, a Festa de Natal, entre outras.

Quanto à observação de aulas, foram feitas 16 observações, 4 na sala de cada uma das professoras envolvidas, decorreram de janeiro a abril e tiveram a duração de uma hora, cada uma.

CAPÍTULO VI – Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo, procederemos à apresentação e discussão dos resultados a partir da análise de dados recolhidos, organizados em categorias, tendo em consideração os objetivos definidos com suporte no problema que impulsionou este trabalho de investigação. Os resultados emergiram com base nessas categorias e também em subcategorias, cuja organização foi sustentada na dinamização dos grupos de discussão focalizada, na observação de aulas, nos planos de aula e nos balanços de final de período.

O quadro que se segue contempla as categorias e as fontes mobilizadas para a análise de dados, funcionando como roteiro deste capítulo.

Categorias	Subcategorias	Fontes
1. Relação pedagógica	1.1 Características das professoras segundo os alunos 1.2 Relacionamento professoras/alunos 1.3 Implicações da relação pedagógica na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de discussão focalizada – alunos • Grupos de discussão focalizada – professoras • Grelhas de observação de aulas
2. Práticas metodológicas	2.1 Práticas metodológicas usadas no dia a dia 2.2 Metodologias preferidas dos alunos 2.3 Metodologias predominantes 2.4 Justificação das metodologias predominantes 2.5 Necessidade de alteração de metodologias 2.6 Gestão do espaço de aprendizagem 2.7 Reflexos das metodologias na implicação e na aprendizagem dos alunos 2.8 A aula ideal de acordo com os alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de discussão focalizada – alunos • Grupos de discussão focalizada – professoras • Planos de aula • Grelhas de observação de aulas • Balanços de final de período
3. Obstáculos ao desenvolvimento de metodologias	3.1 Obstáculos face ao grupo de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de discussão focalizada – alunos • Grupos de discussão focalizada – professoras
4. Obstáculos à aprendizagem	4.1 Identificação de obstáculos à aprendizagem 4.2 Relação entre a organização da escola e os obstáculos à aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de discussão focalizada – professoras
5. Problemas de aprendizagem	5.1 Nomeação de alunos com dificuldades de aprendizagem 5.2 Definição e partilha de estratégias para superação dessas dificuldades 5.3 Justificações para as referidas dificuldades 5.4 Avaliação das estratégias definidas	<ul style="list-style-type: none"> • Atas de Conselho de Docentes
6. Problemas de comportamento	6.1 Nomeação de alunos com problemas de comportamento 6.2 Definição e partilha de estratégias para superação desses problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Atas de Conselho de Docentes • Grupos de discussão focalizada – professoras

7. Avaliação das aprendizagens	7.1 Justiça na avaliação 7.2 Regulação do processo de aprendizagem 7.3 Avaliação ao serviço da aprendizagem 7.4 Críticas à avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de discussão focalizada – alunos • Grupos de discussão focalizada – professoras
8. Resultados das provas finais de ciclo	8.1 Definição e partilha de estratégias para melhoria dos resultados 8.2 Justificações para os resultados obtidos 8.3 Avaliação das estratégias implementadas	<ul style="list-style-type: none"> • Atas de Conselho de Docentes

Quadro 9 - Categorias e fontes mobilizadas para a análise de dados

6.1 Relação pedagógica

Tendo como recurso o desenvolvimento dos grupos de discussão focalizada (alunos e professoras), analisaremos as seguintes subcategorias: características das professoras segundo os alunos, relacionamento professoras/alunos e implicações da relação pedagógica na aprendizagem. Neste percurso, tentaremos obter as respostas às questões colocadas na fase inicial da presente investigação:

- Que evidências surgem relativamente ao grau de implicação dos alunos, na sala de aula?
- Que efeitos tem a relação pedagógica no trabalho dos alunos?

6.1.1 Características das professoras segundo os alunos

A maioria dos alunos participantes no grupo de discussão focalizada faz referência a aspetos positivos no que respeita à caracterização das suas professoras, considerando-as alegres, brincalhonas, amorosas, cuidadosas, pacientes, exigentes, empenhadas e/ou organizadas. Algumas das intervenções dos alunos, convocadas de seguida, ilustram esta ideia:

- “(...) acho que ela é cuidadosa porque ela também se preocupa sempre connosco e quer que nós tenhamos boas notas e que nos portemos bem (...) ela é amorosa naquilo que diz e gosta muito de nós.” C2
- “(...) acho que ela é querida (...)” D4

Apenas um grupo de alunos, expressivamente da professora P3, frisa que esta se mostra pouco disponível e irritada, tem um ar muito sério, por vezes é má e zanga-se.

A opinião que se segue é partilhada pela maioria dos alunos da turma 3, representando assim o pensamento deste grupo: “A professora é um bocadinho irritativa, parece que não tem muito tempo para tirar dúvidas.” B3

A professora P3 encontra-se a fazer uma substituição de uma outra professora titular, podendo ainda não ter conseguido estabelecer uma relação com a turma, tendo este impedimento reflexos sobre as aprendizagens, visto que os alunos não têm a oportunidade de esclarecer as suas dúvidas, tal como foi supramencionado, e como reforça a seguinte citação de um deles: “As dúvidas é sempre no final, no final, no final, *explico a seguir*, quando chega a explicar.” B3

Esta ligação entre a relação pedagógica, o envolvimento e a aprendizagem dos alunos é abordada por vários autores, mencionados de seguida, que sustentam a afirmação explanada no parágrafo anterior, no que respeita à professora e aos alunos da turma 3.

De acordo com Nóvoa (2009), um professor tem de evidenciar “tato pedagógico”, ou seja, tem de estabelecer uma relação harmoniosa com os alunos, sendo esta fundamental no processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, Cabral (2014) realça também a importância da relação pedagógica enquanto variável promotora da aprendizagem, situando-a no campo dos fatores organizacionais, a par com as estratégias de ensino, a avaliação e o clima de aula.

Assim, estes autores sublinham que a relação pedagógica é uma variável do sucesso escolar, o que é visível nas seguintes afirmações dos alunos:

- “Eu acho que a nossa professora é amorosa porque (...) ela está sempre a ajudar-nos (...)” A2
- “(...) quer puxar por nós, quer que nós tenhamos boas notas (...)” C1 “
- (...) só que numa matéria só podem pôr mais ou menos duas pessoas o dedo no ar e a professora fica cansada.” C3

De acordo com as duas primeiras citações, parece ter-se estabelecido uma relação harmoniosa entre a professora e os alunos, e estes, ao terem a noção que a professora é “amorosa” e que se preocupa com os resultados escolares do seu grupo, estarão mais disponíveis para a aprendizagem. Do lado oposto, encontra-se a última citação, ou seja, é provável que a relação frágil entre a professora e os alunos, baseada principalmente na escassa disponibilidade da mesma, tenha contribuído para que os

alunos não coloquem o dedo no ar, não participem e não se envolvam, uma vez que sabem que não obterão qualquer resposta.

Mais uma vez, recorreremos a autores que amparam as conclusões a que chegámos no domínio da relação pedagógica. Na mesma perspetiva dos contributos de Nóvoa (2009) e Cabral (2014) acima mencionados, Azevedo (2011) destaca a relação entre os professores e os alunos como variável promotora do sucesso escolar e Arends (2008) conclui que o “professor eficaz”, entre outras características, deve revelar qualidades pessoais que lhe permitam estabelecer com os seus alunos relações genuínas.

6.1.2 Relacionamento professoras/alunos

No decurso da conversa que surgiu a partir do grupo de discussão focalizada, quando questionados sobre este ponto, a grande maioria dos alunos destaca que a professora não se relaciona da mesma maneira com todos os elementos da turma. De um modo geral, as opiniões podem agrupar-se em dois campos distintos, apresentados de seguida.

- a) A professora relaciona-se melhor com os alunos que têm um bom comportamento:
 - “(...) normalmente os que se portam pior ou qualquer coisa do género, a professora não tem, pronto, uma boa relação.” B1
 - “(...) por exemplo, há colegas meus que se portam bem e trata-os de maneira diferente. Sim, fala mais calma [com os alunos que se portam melhor] e quando põem o dedo no ar a professora continua, responde e trata os outros mais à bruta.” C3
- b) A professora relaciona-se melhor com os alunos que têm grandes potencialidades:
 - “Os melhores alunos, eu acho que a professora se relaciona melhor com eles do que com os maus alunos (...)” A1
 - “(...) os melhores alunos a professora relaciona-se melhor, isso é normalmente, mas há exceções.” A1
 - “(...) a professora às vezes dá-se melhor com os alunos que têm melhores notas e que se portam melhor do que com os que são piores. (...)” B2

- “(...) a professora às vezes passa-se com as pessoas que têm mais dificuldades porque são muito simples, a professora farta-se de explicar e depois passa-se mesmo.” D4
- “Fica mais entusiasmada com as dúvidas [dos alunos com melhores resultados] e não diz para meter os dedos para baixo.” C3

De acordo com os alunos, as professoras estabelecem uma melhor relação com aqueles que não revelam problemas de comportamento e/ou que não apresentam dificuldades de aprendizagem. Parece-nos contraditório em relação ao que foi referenciado acima, nomeadamente no que respeita às turmas 1, 2 e 4, quando os alunos nomearam características inerentes às suas professoras. Embora os alunos destas turmas mantenham uma boa relação com as suas professoras, apercebem-se que estas não têm o mesmo relacionamento com todos, contudo, esta constatação não interfere no estabelecimento de uma relação positiva, talvez porque estes alunos não tenham problemas de comportamento nem de aprendizagem e não sintam que a professora os trata de modo diferente.

Ainda no que concerne à relação pedagógica, um grupo significativo de alunos diz-nos que a professora diferencia a sua ação conforme a especificidade dos mesmos, tanto no que respeita ao aproveitamento, como ao comportamento, o que nos pode levar a concluir que a relação distinta para com alguns se pode confundir, do ponto de vista dos alunos, com a diferenciação de estratégias, conforme consta nas seguintes intervenções:

- “(...) por exemplo, com os que têm mais dúvidas, manda-os ir mais vezes ao quadro para eles aprenderem (...)” B1
- “(...) a professora também não tem a mesma relação com os colegas porque há colegas que têm piores notas e outros têm melhores e então às vezes a professora dá mais as vezes de responder os que nunca costumam participar ah... do que os outros e também os que têm piores notas, a professora dá mais vezes para responder do que os outros.” C2

Alguns alunos referem mesmo que nessa diferenciação, a professora apoia mais os alunos que evidenciam dificuldades, deixando ao seu ritmo os que apresentam grandes potencialidades:

- “(...) a professora chama mais vezes os alunos com mais dificuldades ah... porque é para eles melhorarem, enquanto os que são melhores deixa-os fazer o resto.” B4
- “Eu também acho que seja melhor atender mais vezes os que têm dificuldade, mas também não pode deixar os que são melhores para último.” C4

De acordo com estas intervenções, as professoras diferenciam apenas no que respeita aos alunos que apresentam dificuldades, talvez na tentativa de homogeneizarem a turma e trabalharem para o “aluno médio” Postic (1995).

Barroso (1998) sublinha que o ensinar a todos como se fossem um só, contribuiu para que os professores fossem tentados a homogeneizar as crianças e a uniformizar as suas práticas. Esta dificuldade no domínio da diferenciação tem origem na “uniformização das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores e dos saberes (...)”, imposta pelo modelo de organização escolar (Barroso, 1993, cit. por Formosinho & Machado, 2012, p.40). Na mesma perspetiva, Formosinho & outros (2015) defendem que assistimos ao regresso (ou não abandono) do esquecimento da individualidade da criança.

Assim, no campo da diferenciação pedagógica, ao apoiarem apenas os alunos com dificuldades, podemos afirmar que nas práticas destas professoras ainda existem marcas do modelo de organização escolar instituído desde há muito, embora não seja de modo expressivo, visto que estas prestam um apoio mais individualizado aos alunos que evidenciam dificuldades.

6.1.3 Implicações da relação pedagógica na aprendizagem

Os alunos envolvidos no grupo de discussão focalizada defendem dois pontos de vista analisados de seguida. Um diz-nos que a relação harmoniosa entre professor e alunos conduz a bons resultados:

- “(...) eu acho que a relação entre o professor e o aluno é muito importante (...) o professor sabe o que é que eu gosto e conhece o aluno, consegue, se ele não está a perceber, arranjar uma maneira mais fácil, mais ao nível desse aluno ah, para conseguir que ele compreenda (...)” A4

- “(...) se nós tivermos uma boa relação com a professora, vamo-nos esforçar mais para que a professora seja feliz, ou seja, portamo-nos bem, temos melhores notas (...)” C2

A outra perspectiva defende que uma relação pedagógica frágil conduz a um fraco desempenho dos alunos, como ilustram as afirmações que se seguem:

- “(...) se a relação nossa e da professora não for boa, por exemplo, nós deixamos de gostar da escola e assim fazemos os trabalhos de má vontade e assim às vezes podemos ter as coisas erradas (...)” A2
- “(...) se o aluno não gostar da professora nem a professora gostar do aluno, se calhar o aluno fica a ignorar a professora e depois não aprende a matéria.” D4

No que respeita às professoras, apenas referem que o cuidado, o interesse e a disponibilidade para com os alunos são fatores favorecedores da aprendizagem.

Apesar dos alunos fazerem referência à possibilidade de existência de relações mais frágeis e do reflexo das mesmas na aprendizagem, as professoras não levantam esta eventualidade, quase como se afirmassem que a relação é positiva com todos os alunos. Contudo, mais adiante, na conversa desenvolvida no grupo de discussão focalizada, mais especificamente na identificação de obstáculos à aprendizagem, uma professora menciona essa possibilidade e refere o seguinte: “(...) as crianças se estiverem confortáveis, se sentirem à vontade com o adulto com que estão, vão ter mais à vontade para colocar as suas dúvidas, vão estar mais descontraídas, logo, à partida, a relação professor-aluno acaba por ser um facilitador (...)” P4

A partir das grelhas de observação de aulas, tendo em consideração o item “O professor facilita um bom ambiente em sala de aula, favorecedor do envolvimento dos alunos”, foi elaborado o gráfico que se segue.

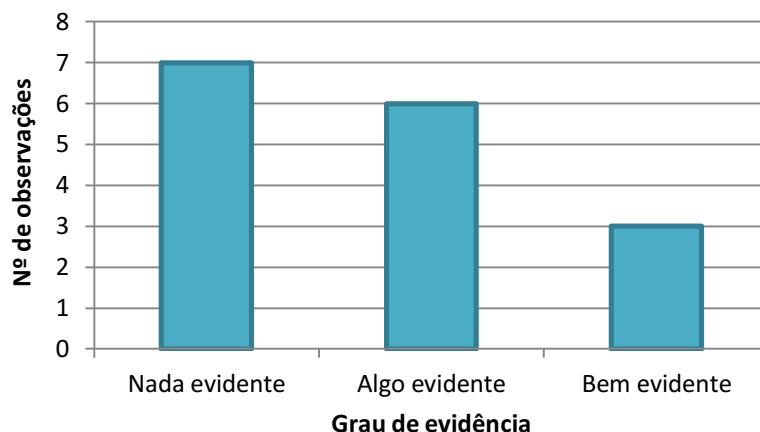


Gráfico 1 – Clima de sala de aula (bom ambiente)

Na grelha de observação de aulas, foram definidos os seguintes exemplos de evidências: a professora responde de bom grado às questões/curiosidades dos alunos, reforça-os positivamente, mostra boa disposição e transmite-a ao grupo e estimula a curiosidade e o gosto pela aprendizagem. Com base nestes exemplos que caracterizam a categoria “Bem evidente”, foram sendo efetuados os registos nesta e nas outras duas: “Nada evidente” e “Algo evidente.”

Em 7 das 16 observações efetuadas, não foi evidente um bom ambiente no que respeita ao clima de sala de aula, em 6 foi algo evidente e em 3 foi bem evidente.

Apesar do “Não evidente” se destacar, as marcas desse ambiente estão presentes no “Algo evidente” e no “Bem evidente”, o que totaliza a manifestação do referido ambiente em 9 observações. Assim, a característica que intitula este gráfico não está presente em 7 observações e é visível em 9.

As turmas 1 e 4 são responsáveis pelas 3 observações onde foi bem evidente que as professoras promovem esse bom ambiente.

Na maioria das observações realizadas na turma 3 e em algumas da turma 2, não se verificou esse ambiente desejável na sala de aula, talvez devido à necessidade que as professoras manifestaram no controle da turma no âmbito do comportamento. Esta preocupação é manifestada por uma das professoras, aquando da dinamização do grupo de discussão focalizada: “Acho que nós temos aqui um grande condicionante que é o comportamento dos alunos (...)” P2

Quanto ao comportamento dos alunos, nas aulas observadas não foram detetadas situações de indisciplina, apenas problemas relacionados com o envolvimento dos

mesmos, podendo estes estar relacionados com as metodologias adotadas pelas professoras, sendo este assunto abordado mais adiante, precisamente no ponto dedicado às práticas metodológicas.

Também com suporte na grelha de observação aulas, mais especificamente no aspeto “Os alunos revelam entusiasmo e vontade de aprender”, constata-se o que o gráfico exhibe.

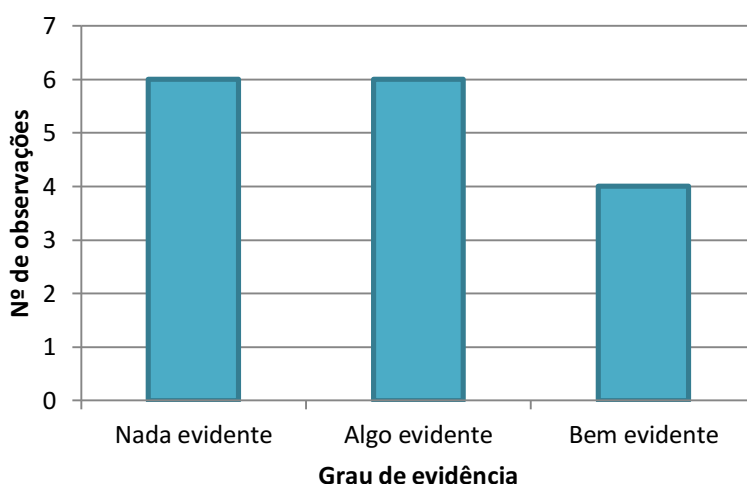


Gráfico 2 – Clima de sala de aula (entusiasmo e vontade de aprender)

A partir da definição das seguintes marcas do “Bem evidente”: os alunos participam ativamente e com entusiasmo, colocam questões pertinentes e contribuem para o enriquecimento da aula, fazem intervenções bem-sucedidas, foram sendo feitos os registos nas três categorias apresentadas.

O entusiasmo e a vontade de aprender não foram evidentes em 6 das observações efetuadas, foram algo evidentes também em 6 e bem evidentes em 4.

Com base no mesmo raciocínio apresentado na exploração do gráfico 1, as evidências manifestam-se em 10 observações e a ausência de sinais de entusiasmo e vontade de aprender dos alunos, em 6.

As 4 observações onde os alunos manifestaram entusiasmo e vontade de aprender foram efetuadas na turma 4. Esta constatação poderá estar relacionada com a expressividade do bom clima de aula confirmado anteriormente nesta turma, bem como com a boa relação que os alunos deste mesmo grupo têm com a professora:

- “(...) acho que ela é querida (...)” D4
- “(...) é muito paciente connosco (...)” C4

Em todas as observações da turma 3, os alunos não evidenciaram entusiasmo nem vontade de aprender, podendo esta confirmação estar relacionada com o facto destes não sentirem que a professora se encontra disponível para os ajudar nas suas aprendizagens, tal como ilustram as afirmações feitas por alguns:

- “Eu acho que a professora prefere dar tudo sem esclarecer as dúvidas, do que dar uma matéria e ficar tudo aprendido.” C3
- “(...) a professora fica cansada de explicar um exercício, nós ainda não percebemos, passa para outro.” C3

Para além disso, na turma 3, nunca foi visível um bom ambiente no que respeita ao clima de aula, conforme consta na análise do gráfico 1.

Tendo em consideração o exposto, retomamos o contributo dos autores acima supracitados, ao defenderem que a relação pedagógica é um fator favorecedor ou impeditivo da aprendizagem (Arends, 2008; Nóvoa, 2009; Azevedo, 2013; Cabral, 2014). Com sustentação nos trabalhos destes autores, e tendo em consideração os grupos de discussão focalizada desenvolvidos com alunos e professoras, assim como as observações de aulas, podemos concluir que uma relação pedagógica positiva contribui para que os alunos participem ativamente nas aulas, se envolvam e sejam empenhados, como é o caso do grupo da turma 4. Já uma relação mais frágil entre professor e alunos não impulsiona esse envolvimento dos mesmos, pondo em causa a sua dedicação, o que se verifica na turma 3.

Deste modo, confirma-se que o fator professor assume um papel marcante na aprendizagem, posição defendida por Peretti (s.d.) quando nos diz que cabe ao profissional de ensino aceitar os modos de pensar dos alunos, integrar-se no grupo e abordar os verdadeiros problemas das crianças, caso contrário, a turma corresponderá a alunos “indiferentes ou turbulentos.” Acrescenta que estas características dos alunos são resultado da passividade que lhes é imposta (cit. por Alves, 2015a).

É possível que na turma 3 os alunos não se envolvam precisamente devido a essa imposição que lhes é ditada pela professora, por exemplo não permitindo que coloquem o dedo no ar e dirigindo as questões a um determinado aluno, dizendo o seu nome, tal como consta mais adiante no ponto 6.2.3 “Metodologias predominantes.”

6.2 Práticas metodológicas

Com base no desenvolvimento dos grupos de discussão focalizada, nas grelhas de observação de aulas, nos planos de aula e nos balanços de final de período, tentaremos obter conclusões inerentes às práticas metodológicas usadas pelas professoras, incidindo este tema sobre o foco da presente investigação.

Assim, procuraremos iniciar uma procura de respostas às seguintes questões colocadas numa fase inicial deste trabalho:

- Que metodologias de ensino predominam no 1º ciclo?
- Quais as razões que levam as professoras a adotar determinadas metodologias e estratégias em detrimento de outras?
- Como se organiza o espaço de aprendizagem?
- Como são vistas as práticas pedagógicas, pelos alunos, ao nível da sua eficácia na promoção do sucesso escolar?
- Quais os reflexos das referidas metodologias na implicação dos alunos e consequentemente, nos resultados escolares?

6.2.1. Práticas metodológicas usadas no dia a dia

Os dados obtidos a partir das intervenções dos alunos dizem-nos que, no seu quotidiano, as professoras recorrem a várias metodologias, entre elas: realização de tarefas de modo individual, resolução de exercícios do manual escolar ou de fichas, correção de exercícios, leitura de textos (pela professora), apresentação de filmes ou de outros trabalhos da internet, realização de trabalho de grupo, revisão de conteúdos e apresentação de trabalhos.

No que concerne às professoras, ao contrário dos alunos, não especificam as metodologias utilizadas, apenas referem a exposição de conteúdos e o uso de materiais diversificados, o que nos leva a questionar e (in)existência de uma estratégia de ensino inerente à intencionalidade de ação pedagógica. Roldão (2009) esclarece-nos que a estratégia diz respeito a uma conceção global e intencional, de ações, tendo como propósito a aprendizagem dos alunos. Neste seguimento, poderemos relacionar a ausência de especificação de metodologias, no discurso das professoras, e eventuais fragilidades no domínio das estratégias de ensino.

As professoras acrescentam que as metodologias variam de acordo com os alunos, o tipo de aula, os conteúdos, o horário ou a disciplina:

- “(...) depois vamos dando a matéria conforme aquilo que for, depende se é uma aula de revisão, se é uma aula nova, de matéria nova (...)” P4
- “(...) tentar saber o que é que eles têm para nos dar sobre esses conteúdos, o que é que eles já sabem e tentar partir do que eles nos dão para o que vamos expor a seguir, ou que lhes vamos apresentar a seguir, para que haja, lá está, o tal interesse da parte deles nos conteúdos que estamos a tentar que sejam apreendidos por eles.” P2

Estas afirmações transparecem que parte do planeamento desponta a partir da reflexão na ação, o que confirma que a conceção de estratégias de ensino ainda surge de um modo débil. Nas planificações semanais analisadas, aparecem apenas os conteúdos a trabalhar com os alunos, não existindo sinais de delineamento das metodologias. Realça-se que a alteração de metodologia surgirá com certeza a partir desta reflexão, no entanto, a questão dirigida às professoras incidiu sobre as práticas metodológicas mais usadas no dia a dia.

Schon (1995) faz referência à construção de conhecimento profissional docente a partir da reflexão na ação, ou seja, o professor surpreende-se com determinada situação, reflete sobre a mesma, formula o problema e age (cit. por Aquino, 2005). Esta reflexão assume um papel importante no desempenho do professor, todavia, de modo a que o objetivo seja a aprendizagem dos alunos, têm de existir hábitos de planeamento de estratégias de ensino, tendo em consideração o grupo e o contexto (Roldão, 2009).

6.2.2 Metodologias preferidas dos alunos

Os alunos preferem acima de tudo trabalhos de grupo, mas também referem a apresentação de trabalhos, a apresentação de conteúdos, a exposição dialogada e/ou a realização de exercícios individualmente. Nestas preferências, o trabalho de grupo acentua-se como a metodologia preferida pela maioria dos alunos, por duas razões distintas: porque convivem com os amigos e também porque partilham ideias. É de realçar que quando questionados sobre a sua disposição face à escola, no início da

conversa, os alunos responderam que gostavam de a frequentar e a razão esteve, de acordo com 5 deles, associada às amizades.

6.2.3 Metodologias predominantes

Segundo as intervenções dos alunos no desenrolar do grupo de discussão focalizada, as metodologias predominantes recaem sobre o trabalho individual, aparecendo também a exposição de conteúdos pelas professoras e de modo menos expressivo, a realização de fichas (podendo esta atividade estar contemplada pelos alunos no trabalho individual) e o trabalho de grupo. As professoras destacam os trabalhos a pares e individual e sublinham que as suas práticas metodológicas dependem das características da turma e do tipo de aula.

Conforme as grelhas de observação de aulas, predominam as seguintes metodologias na globalidade das turmas.

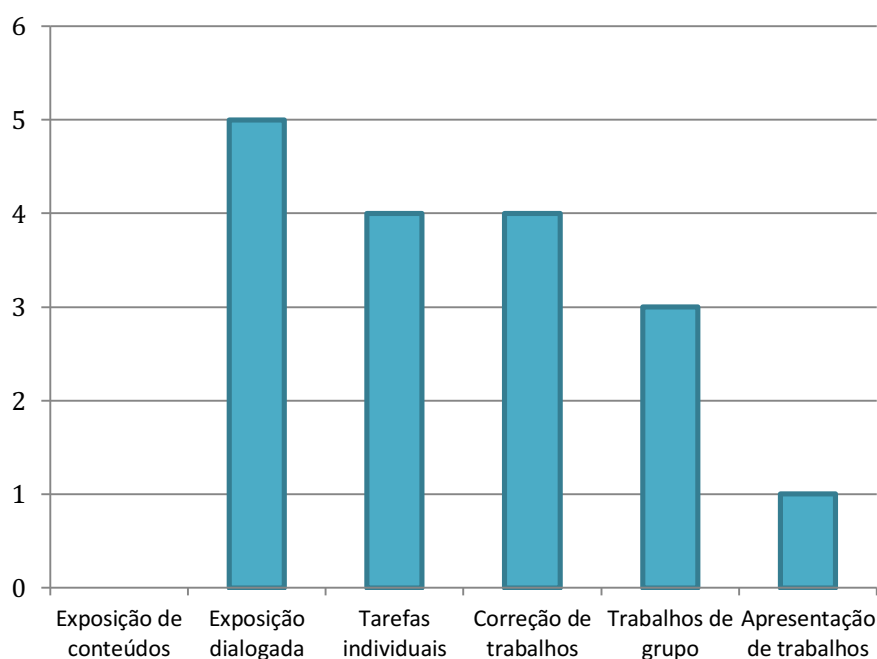


Gráfico 3 – Metodologias observadas

Na generalidade, predomina a exposição dialogada, seguindo-se as tarefas individuais e a correção de trabalhos, a realização de trabalhos de grupo e por fim, a apresentação de trabalhos. Seguidamente, serão apresentadas as metodologias predominantes em cada uma das turmas.

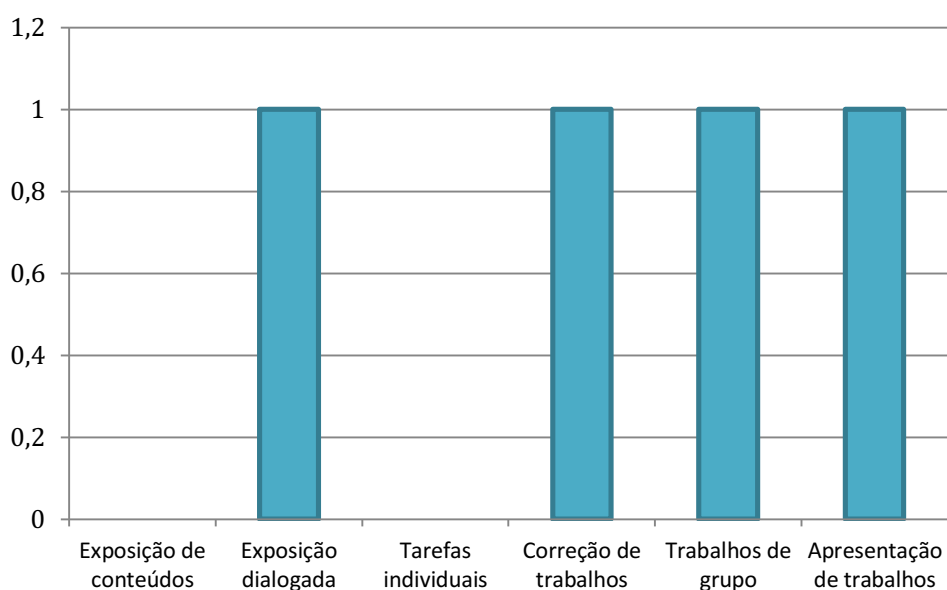


Gráfico 4 – Metodologias observadas (turma 1)

Na turma 1, ao mesmo nível, encontram-se a exposição dialogada, a correção de trabalhos, a realização de trabalhos de grupo e a apresentação de trabalhos. A exposição dialogada é feita pela professora com recurso ao manual escolar, a correção diz respeito a trabalhos do manual escolar e o trabalho de grupo foi feito com suporte numa ficha de Português. De um modo geral, aquando das observações, os alunos realizaram tarefas relacionadas com o manual escolar ou com outras fichas.

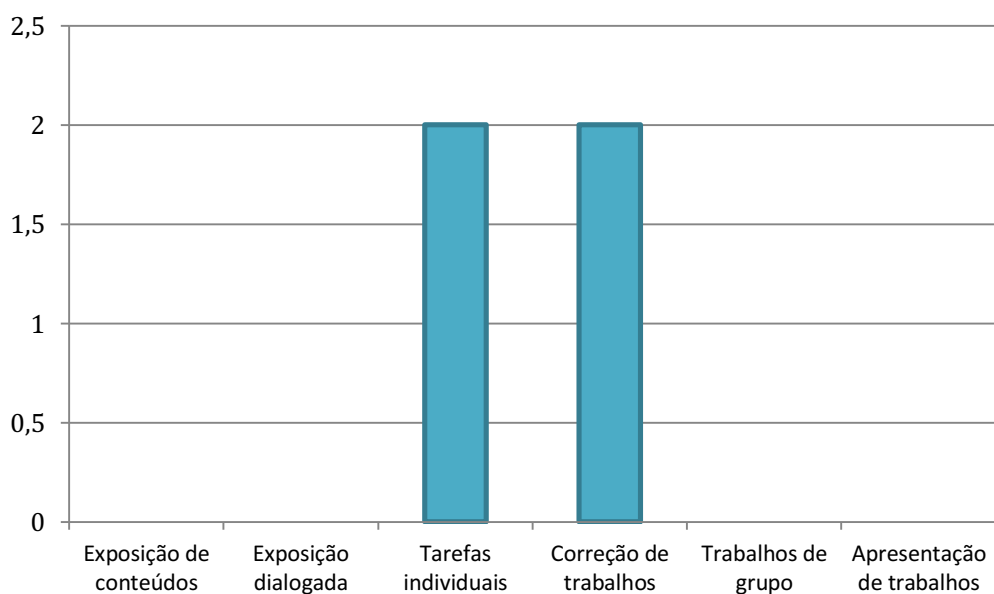


Gráfico 5 – Metodologias observadas (turma 2)

No que respeita à turma 2, salientam-se as tarefas individuais (fichas do manual) e a correção de trabalhos, nomeadamente fichas.

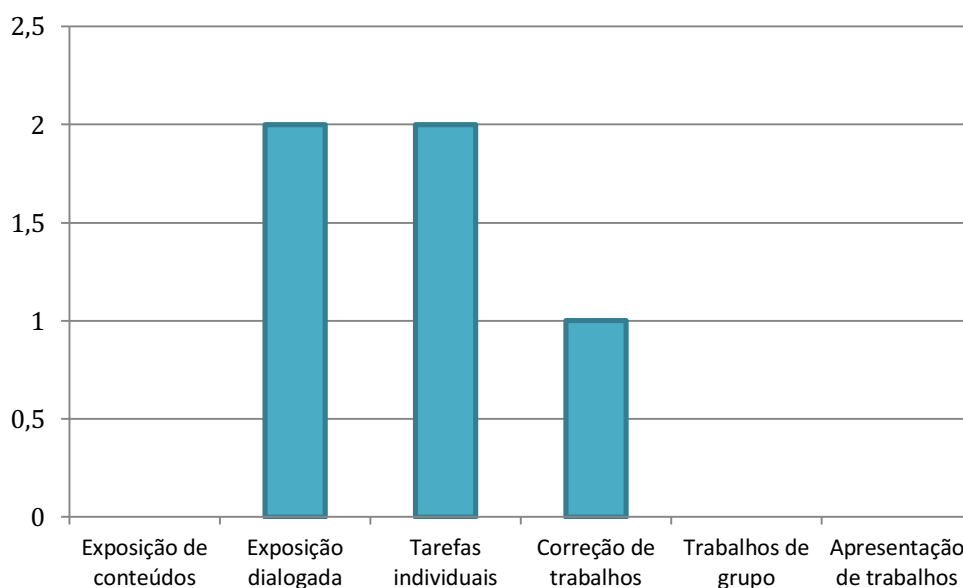


Gráfico 6 – Metodologias observadas (turma 3)

Na turma 3, as metodologias predominantes incidem sobre a exposição dialogada (a professora faz perguntas aos alunos sem estes colocarem o dedo no ar, dirigindo a questão a um aluno de cada vez, dizendo o seu nome) e as tarefas individuais (fichas de trabalho). De modo menos expressivo aparece a correção de trabalhos, sendo estes do manual escolar.

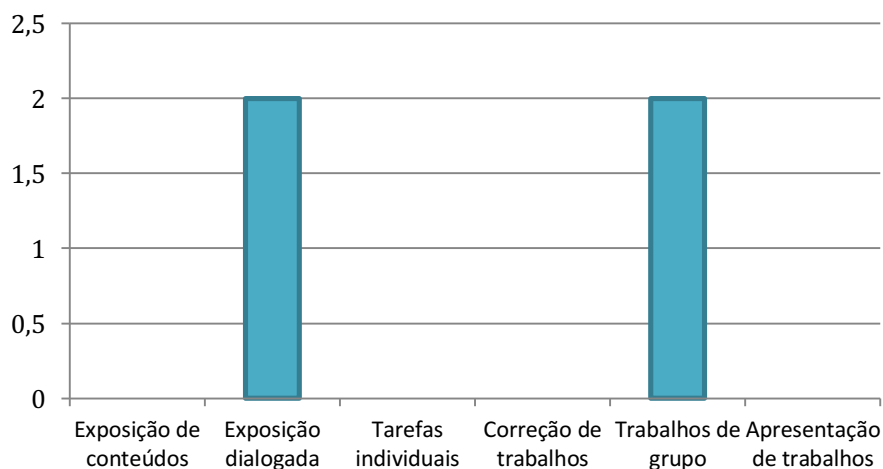


Gráfico 7 – Metodologias observadas (turma 4)

Quanto à turma 4, destacam-se a exposição dialogada e os trabalhos de grupo. Esta é a turma onde é mais valorizado o trabalho de grupo, sendo esta a metodologia preferida pela maioria dos alunos envolvidos no estudo, conforme foi referido anteriormente. Talvez por isso surja precisamente nesta turma um maior envolvimento dos mesmos, em relação às outras. A exposição dialogada foi realizada com recurso a mapas e a PowerPoints e os trabalhos de grupo foram baseados em situações problemáticas e na construção de texto, revelando-se os alunos bastante interessados e empenhados.

Nos domínios do bom clima de sala de aula e entusiasmo/vontade de aprender, as grandes disparidades aparecem entre as turmas 3 e 4, basear-nos-emos neste facto para aferir algumas conclusões, na procura de respostas às questões colocadas na fase inicial deste trabalho de investigação.

A turma 4 é a que apresenta maiores evidências de um bom ambiente/clima de sala de aula e de grande entusiasmo e vontade de aprender. Quanto às metodologias observadas, predominam a exposição dialogada e o trabalho de grupo. Perante estas constatações, conseguimos estabelecer uma relação entre as duas metodologias mais observadas na turma 4, que denotam uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem, assim como uma maior partilha entre os mesmos, e a grande implicação destes ao longo das aulas, ou seja, as metodologias que valorizam o contributo dos alunos têm efeitos positivos sobre o envolvimento dos mesmos.

No que concerne à turma 3, não é visível um clima de aula harmonioso nem entusiasmo dos alunos, podendo também aqui aparecer uma ligação às metodologias mais usadas pela professora P3, mais especificamente a exposição dialogada de um modo mais dirigido (uma vez que a professora coloca questões sem permitir que os alunos coloquem o dedo no ar, dirigindo a questão a um de cada vez, referindo o seu nome) e as tarefas individuais (fichas de trabalho). É notório que estas metodologias não permitem a partilha entre alunos nem uma participação ativa dos mesmos no desenvolvimento das aulas, exigem que estejam mais quietos e calados, o que não contribui para que se envolvam na sua própria aprendizagem. Esta relação entre as metodologias e o envolvimento dos alunos leva-nos a concluir que a professora da turma 3 ainda recorre ao ensino tradicional, não valorizando o contributo dos alunos, como se estes não pudessem enriquecer o conteúdo das aulas.

Tendo como base as planificações semanais, elaboradas quinzenalmente pelas professoras, construiu-se o gráfico que se segue. Tal como foi referido anteriormente, nestes documentos consta apenas o sumário, ou seja, os conteúdos a trabalhar pelas 4 turmas, e não a estratégia de ensino essencial à aprendizagem.

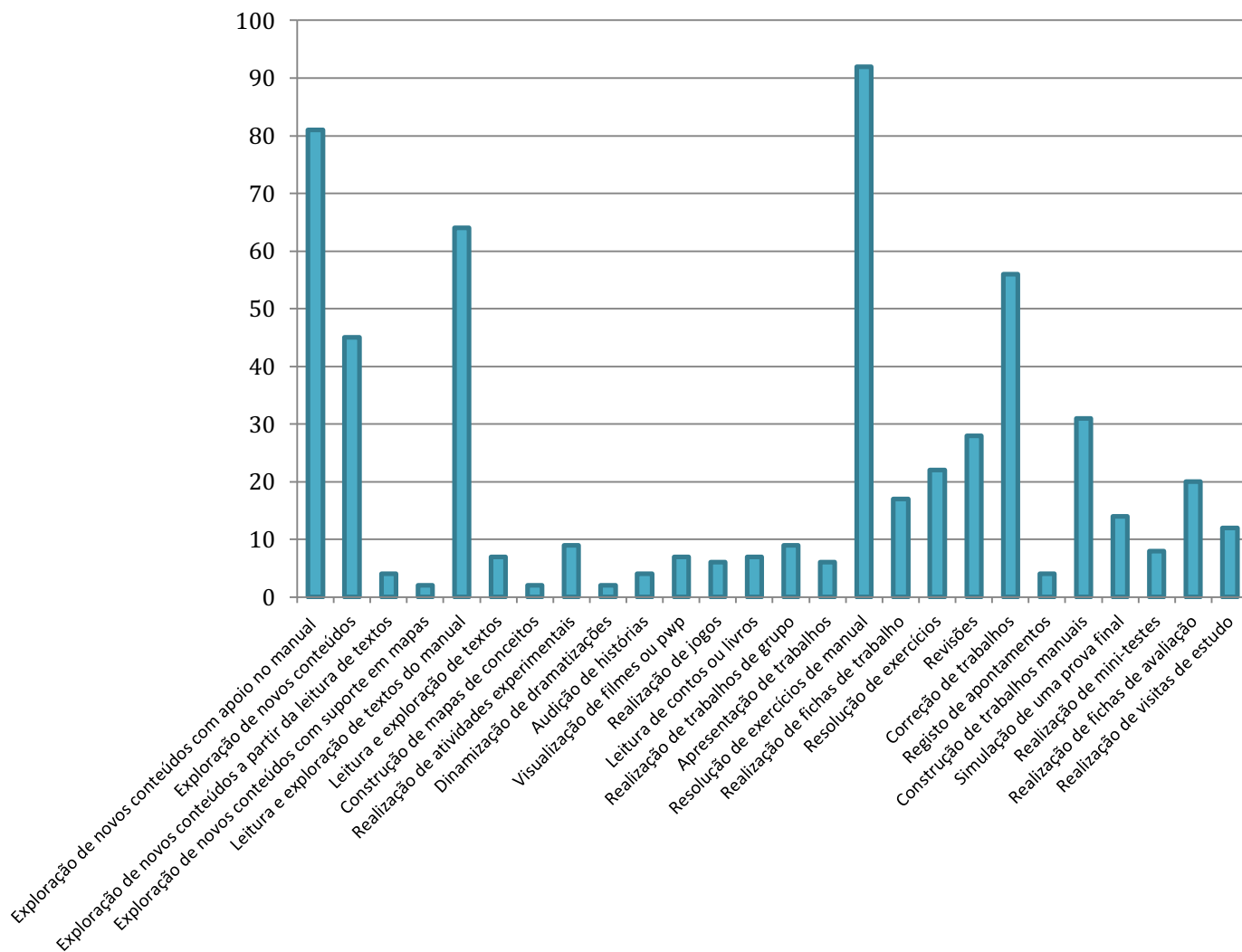


Gráfico 8 – Nº de horas destinadas ao desenvolvimento de atividades (ano letivo 2014/2015)

No gráfico, surgem 17 metodologias visto que numa observação foram reparadas 2 metodologias diferentes. As atividades que aparecem dizem apenas respeito às desenvolvidas nas aulas lecionadas pelas professoras titulares, nomeadamente de Português, Matemática, Estudo do Meio e de Expressão Plástica. Num total de 559 horas das disciplinas acima referidas, não foram contabilizadas aquelas alusivas a

atividades relacionadas com as épocas festivas como o Magusto, a Festa de Natal, entre outras.

Na globalidade das 4 turmas, de acordo com as planificações semanais, as atividades predominantes recaem primeiramente sobre a resolução de exercícios do manual, de seguida sobre a exploração de novos conteúdos com apoio também no manual, a leitura e exploração de textos do manual, a correção de trabalhos e a exploração de novos conteúdos. De um modo geral, a maioria das atividades são realizadas com apoio no manual escolar. É importante referir que tendo em conta as metodologias observadas em cada uma das turmas, a única onde não foram observados trabalhos relacionados com o manual escolar foi a turma 4, precisamente aquela onde os alunos se mostram mais envolvidos nas atividades propostas. Poderemos concluir que a professora P4 consegue libertar-se do manual escolar, sendo possível que planeie as metodologias a utilizar e que defina estratégias de ensino, apesar de não ter nomeado, no grupo de discussão focalizada, as metodologias mais usadas no dia a dia e apesar de estas não serem visíveis nas planificações semanais. Aparece então uma relação entre a estratégia de ensino, o planeamento de metodologias e o envolvimento dos alunos.

Quanto à realização de trabalhos de grupo, a metodologia preferida pelos alunos, foram planeadas menos de 10 horas nas 4 turmas, num total de 559 horas.

As planificações semanais são idênticas para as 4 turmas, contemplam apenas sucessões de atividades, muitas vezes bastante semelhantes e várias vezes associadas ao manual escolar e/ou a fichas de trabalho, o que nos leva a concluir que na globalidade, não foram delineadas estratégias de ensino, embora existam marcas desta ação na turma 4. Roldão (2009), com base nos contributos de Rodrigues e Esteves (2003) e Roldão e outros (2006) diz-nos que persiste um “esvaziamento do conceito de estratégia” associada ao trabalho do professor, visto que esta é associada a uma sequência de atividades. Retomemos a definição de estratégia, já abordada anteriormente, na perspetiva de Roldão (2009, p.68): “A estratégia significa uma conceção global, intencional e organizada, de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas.”

Quanto à presença de estratégias nas aulas observadas, esta percepção não foi possível visto que as observações tiveram a duração de uma hora cada.

De modo a conhecer as metodologias de ensino predominantes, apresentamos o quadro que se segue onde aparecem as mais observadas nas aulas, as que se destacam nas planificações semanais e nos grupos de discussão focalizada, por ordem de importância.

Grupos de discussão focalizada (alunos)	1 – Realização de tarefas individuais 2 – Exposição de conteúdos pelas professoras 3 – Realização de fichas (podendo integrar o trabalho individual) 4 – Realização de trabalhos de grupo
Grupo de discussão focalizada (professores)	1 – Realização de trabalho individual 1 – Realização de trabalho a pares
Observação de aulas	1 - Exposição dialogada 2 - Realização de tarefas individuais 2 - Correção de trabalhos 3 - Realização de trabalhos de grupo 4 - Apresentação de trabalhos
Planificações semanais	1 - Resolução de exercícios do manual 2 - Exploração de novos conteúdos com apoio no manual 3 - Leitura e exploração de textos do manual 4 – Correção de trabalhos 5 - Exploração de novos conteúdos

Quadro 10 – Metodologias predominantes nos grupos de discussão focalizada, nas observações de aulas e nas planificações semanais (por ordem de importância)

Relembramos que na análise das metodologias utilizadas em cada uma das turmas, realizada anteriormente, várias vezes surgem a exposição dialogada (com características muito específicas na turma 3), a realização de tarefas individuais e a correção de trabalhos, associadas ao manual escolar, à exceção da turma 4.

Assim, concluímos que na generalidade das turmas, ou seja, nas turmas 1, 2 e 3, se evidenciam as tarefas individuais, a exposição de conteúdos, a realização de fichas e a correção de trabalhos. É de destacar que a exposição de conteúdos nas turmas 1 e 2 implica uma conversa entre a professora e os alunos e na turma 3 apenas entre a professora e um dos alunos. Nestas turmas, sublinhamos a constante presença do manual escolar no desenvolvimento dos trabalhos.

Quanto à turma 4, a professora valoriza a realização de trabalhos de grupo e a exposição dialogada, não existindo o recurso frequente ao manual escolar.

Roldão (2009) esclarece-nos que os manuais escolares contribuem para que o professor se esqueça da estratégia de ensino, diz-nos que os manuais têm estratégias pré-fabricadas e descontextualizadas que impedem os professores de as conceber adequadamente, em cooperação com os pares, face à realidade dos seus alunos. Caso os professores tivessem a oportunidade de conceber as referidas estratégias tendo em conta os contextos, sem o constante amparo dos manuais escolares, conseguiriam trabalhar melhor com os pares, sendo este o impulso para algumas inovações na escola.

No ponto 6.2.1, “Práticas metodológicas usadas no dia a dia”, constatámos que as professoras não conseguiram identificar as metodologias mais utilizadas, o que nos conduziu a conclusões relacionadas com a inexistência de estratégias de ensino, constatação que aparece agora reforçada devido ao uso excessivo dos manuais escolares, o que nos permite concluir que as professoras não exercem plenamente as suas funções enquanto profissionais.

Roldão (2010b) com apoio em investigações feitas por Sacristán, Dubar e Nóvoa, seleciona as quatro características comuns no que respeita ao conceito de profissionalidade:

- O saber específico essencial ao desenvolvimento da sua atividade.
- O poder de decisão sobre a ação desenvolvida e a sua responsabilização, ou seja, o controlo sobre a atividade e a autonomia do seu exercício.
- A pertença a um grupo coletivo que partilha e defende o exercício da função e o acesso a ela, a definição do saber necessário, assim como o seu poder sobre essa mesma função que tem origem no reconhecimento do saber que lhe é específico.

Anteriormente vimos que um dos saberes específicos da profissão docente diz respeito à reflexão. Perante o excessivo uso de manuais escolares, parece-nos que este saber não é evidenciado pelas professoras de um modo significativo, o que coloca em causa a sua profissionalidade.

Morgado (2011) recorre aos contributos de Sacristán (1985) para definir profissionalidade como o conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que são característicos do professor.

Roldão (2010b) diz-nos que as dimensões do poder e do controlo dos professores sobre a ação docente constituem uma forte limitação no que respeita à atribuição do estatuto de profissionais plenos. Acrescenta que há quem argumente que esse poder é visível naquele que o professor exerce na sua sala de aula, devido ao seu isolamento, à sua turma, à sua disciplina e conclui que essa liberdade aparente é um fator de antiprofissionalidade.

Perrenoud (1994) faz referência a esse poder dentro da sala de aula e frisa que a maioria dos professores ainda trabalha cada um por si, com portas fechadas, não permitindo ver e compreender o que os colegas fazem.

Nesta investigação não nos debruçámos sobre o trabalho colaborativo dos professores, logo, não poderemos tirar conclusões a este nível.

Dando continuidade ao tema relacionado com os manuais escolares, Cosme & Trindade (2010) frisam que nas aulas, os professores começam por expor as suas teorias, ilustram-nas com exemplos e propõem exercícios dos manuais para os alunos mobilizarem o que foi trabalhado. Neste seguimento, Morgado (2004) diz-nos que o manual escolar é visto como um autêntico “guia do professor”, o que não é positivo visto que é um fator de desprofissionalização docente.

Com apoio em contributos de Correia e Matos (2001), Morgado (2004) frisa que os professores têm de libertar-se deste recurso, visto que só assim conseguirão delinear estratégias adequadas ao seu público escolar.

Assim, parece-nos que o uso do manual escolar é uma das marcas da cultura da escola em estudo, no 1º ciclo, mais especificamente no 4º ano. Heargreaves (1992) sublinha que esta diz respeito ao modo como uma organização vê o que se passa em seu redor e Barroso (2004) complementa esta ideia referindo que essa cultura abarca, entre outros aspetos, as rotinas ou os hábitos de uma escola.

Seguidamente, estabeleceremos uma relação entre as metodologias utilizadas pelas professoras e os resultados dos alunos no final do 3º período, embora saibamos que existem outros aspetos que influenciam a aprendizagem, tal como referem Azevedo (2013) e Cabral (2014), no campo do enquadramento teórico, mais especificamente no ponto 2.3.

O gráfico seguinte apresenta a percentagem de alunos que obteve as menções de Satisfaz Bem ou Satisfaz Muito Bem a Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica.

Gráfico 9 - Menção SB e SMB (%)

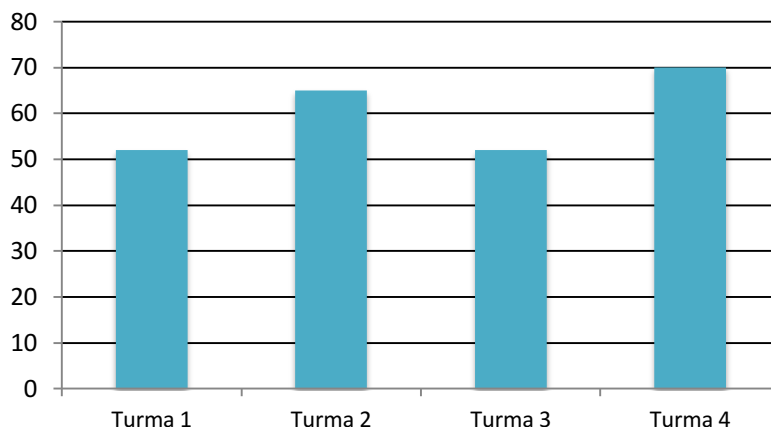


Gráfico 9 – Menção SB e SMB (%)

A turma que apresenta maior percentagem de alunos com menções de Bom e/ou Muito Bom a Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica é a turma 4, com um valor de 70%. Aqui podemos fazer uma associação à relação positiva que a professora mantém com os alunos, ao evidente entusiasmo dos mesmos, ao bom clima de sala de aula, à realização frequente do trabalho de grupo e da exposição dialogada, em oposição aos trabalhos com o manual escolar.

Por outro lado, as turmas 1 e 3 revelam a menor percentagem de alunos com menções de Bom e/ou muito Bom às disciplinas acima referidas, sendo esta de 52%.

Os alunos e a professora da turma 3 não mantêm uma relação harmoniosa, a professora não se mostra disponível para esclarecer as dúvidas, as metodologias predominantes são a exposição dialogada, contudo, a professora coloca questões sem os alunos colocarem o dedo no ar, dirigindo a pergunta a um aluno de cada vez, dizendo o seu nome; e as tarefas individuais, nomeadamente fichas de trabalho. A escassa participação dos alunos e a ausência de partilha nesta turma contrasta com a turma 4.

Assim, encontramos uma relação entre as metodologias utilizadas pelas professoras, a implicação dos alunos e a sua aprendizagem.

De modo a complementar a informação acima mostrada, serão apresentadas mais informações acerca de cada uma das turmas, no que respeita à avaliação dos alunos.

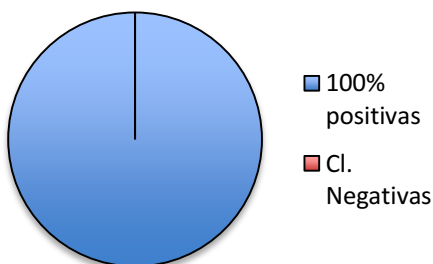


Gráfico 10 – Avaliação final (turma 1)

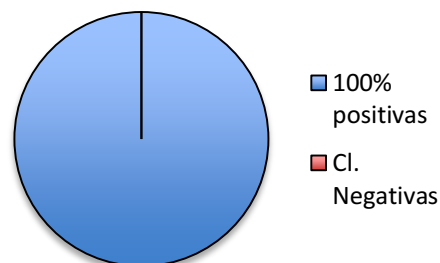


Gráfico 11 – Avaliação final (turma 2)

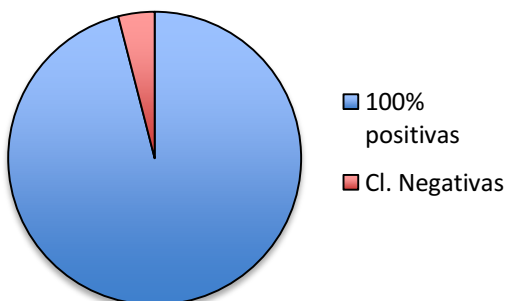


Gráfico 12 – Avaliação final (turma 3)

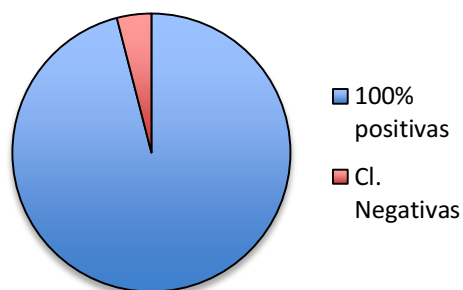


Gráfico 13 – Avaliação final (turma 4)

As turmas 1 e 2 não apresentam alunos com classificações negativas e as turmas 3 e 4 têm 4% dos alunos com estas classificações, mais especificamente um aluno cada.

As turmas 1, 2 e 3 têm um aluno com necessidades educativas especiais, enquanto que a turma 4 tem dois destes alunos e um outro em plano de acompanhamento pedagógico. Deste modo, conclui-se que a turma 4, tendo em consideração as

características dos seus alunos, conseguiu obter bons resultados na avaliação de final de ano letivo, talvez devido às conclusões apresentadas na página anterior.

De um modo geral, podemos afirmar que os resultados das turmas são bons. Apesar das professoras P1 e P2 recorrerem principalmente às tarefas individuais, à exposição de conteúdos com a participação dos alunos, à realização de fichas de trabalho e à correção de exercícios, frequentemente com recurso ao manual escolar, verifica-se algum envolvimento dos alunos, tal como foi referido anteriormente, o que poderá ter reflexos nos resultados escolares destas turmas. Quanto à turma 3, apresenta um aluno com classificações negativas e a percentagem de alunos apenas com menções de Bom ou Muito Bom mais diminuída, o que poderá estar relacionado com a escassa participação dos alunos e com a frágil partilha entre os mesmos. O ambiente tenso que se vive em sala de aula, resultado de uma preocupação da professora relativamente ao comportamento dos alunos, assim como o fraco envolvimento dos mesmos, associados às metodologias mais utilizadas, poderão ter contribuído para que esta turma apresente os resultados mais fracos, entre as quatro.

Os dados dizem-nos que a professora da turma 4 não tem como referência o modelo de organização escolar instituído desde há muito, uma vez que as metodologias por si utilizadas mostram que o saber não está apenas centrado no professor, mas também, e principalmente no aluno.

Quanto às professoras das turmas 1, 2 e 3, mais especificamente a última, de acordo com as metodologias que utilizam, revelam que o saber pedagógico ainda está centrado no adulto. Nesta perspetiva, este transmite-se naturalmente para a criança, o que transforma a escola numa máquina “fazedora de crianças-modelo”, que funciona de acordo com uma gramática escolar (Formosinho & Machado, 2008).

6.2.4 Justificação das metodologias predominantes

De acordo com as afirmações das professoras no desenrolar do grupo de discussão focalizada, estas privilegiam o trabalho individual para os alunos focarem a sua atenção, e o trabalho de grupo para confrontarem ideias e se ajudarem uns aos outros:

- “(...) por mil e um motivos, é importante por exemplo que eles consigam focar a atenção só deles naquele trabalho e tentar dar a volta àquela tarefa, ah... mas há momentos em que é muito importante eles confrontarem as ideias e tentarem tirar dali um produto.” P2
- “O trabalho feito em grupos de 5, 4 alunos, por acaso até correu bem, melhor do que eu esperava porque tentei equilibrar eles (...), o resultado foi bastante bom porque uns puxavam pelos outros e orientavam aqueles que tinham mais dificuldade (...).” P1

Aqui as professoras referem algumas razões pelas quais adotam determinadas metodologias em detrimento de outras. Todavia, frisam o trabalho de grupo como predominante, sendo esta afirmação evidente apenas na turma 4, talvez por terem conhecimento que este é reconhecido como uma das metodologias mais favorecedoras da aprendizagem dos alunos, podendo esta verbalização ter surgido por apresentar um conteúdo considerado expectável e pedagogicamente correto.

6.2.5 Necessidade de alteração de metodologias

Também conforme o grupo de discussão focalizada, as professoras alteram a metodologia em função dos alunos, porque estes não compreenderam os conteúdos, porque sentiram a necessidade de partilhar ideias, porque queriam explorar outros temas, ou devido a problemas de comportamento. Nas observações de aulas, não foi notória a alteração de metodologia, mesmo perante a escassa implicação dos alunos manifestada na turma 3. As observações tiveram a duração apenas de uma hora, no entanto, em determinados momentos faria sentido a alteração de metodologia por exemplo porque os alunos da turma 3 insistiam em partilhar ideias, podendo as tarefas individuais dar lugar ao trabalho de grupo. Contudo, a preocupação em manter a disciplina e o silêncio na sala de aula funcionaram como obstáculos a ajustes na metodologia, o que terá efeitos contraproducentes na aprendizagem dos alunos.

No que respeita aos problemas de comportamento, aparece uma associação ao trabalho de grupo:

- “(...) estarem a trabalhar em grupo e principalmente por causa do comportamento, ter que depois trabalhar individualmente com eles, porque

tenho alguns elementos que quando estão com os melhores amigos, dispersam-se muito e distraem os colegas (...)" P1

- "(...) às vezes realmente nós estamos realmente a pensar fazer (...) um trabalho de grupo e as coisas não estão a correr bem ou porque há alunos que não se portam bem, ou porque há alunos que estão a dominar o trabalho de grupo e tem que haver uma intervenção constante da professora e às vezes temos que separar, se calhar fazer grupos mais pequenos (...)" P4

Aqui aparece a alteração de metodologia como consequência do comportamento dos alunos no trabalho de grupo, ou seja, as professoras referem que os elementos se dispersam e perturbam a aula, o que exige que o trabalho passe a ser realizado individualmente, pensamos que no sentido de manter o silêncio na sala de aula. Relembremos que na maioria das observações realizadas na turma 3, não se verificou um bom ambiente em sala de aula, talvez devido à necessidade de manter o controle dos alunos no âmbito da disciplina.

6.2.6 Gestão do espaço de aprendizagem

De acordo com as grelhas de observação de aulas, em duas observações, os alunos encontravam-se em filas e em 14 estavam em pequenos grupos.

Segundo a conversa com os alunos, as mesas estão principalmente posicionadas em grupo de modo a que possam partilhar ideias:

- "(...) por exemplo, eu sei o que é um quadrado mas não sei o que é um triângulo, a D1 sabe o que é um triângulo mas não sabe o que é um quadrado e nós vamo-nos esclarecendo uma à outra e acho que isso nos ajuda a aprender." A1"
- (...) a maneira boa é que podemos ter a dúvida e partilhar com o colega e se ele souber ajuda-nos (...)" C4

Já as professoras dizem que a disposição das mesas na sala de aula varia conforme as características da turma, o trabalho a realizar e também que a mudança da disposição é favorecedora da aprendizagem.

Apesar das salas de aula estarem organizadas para facilitar o trabalho de grupo, este apenas aparece como metodologia predominante na turma 4, a par com a exposição dialogada. É importante frisar que a exposição dialogada presente nas turmas 1 e 2

implica troca de ideias entre os alunos, o que é facilitado pela disposição das mesas. Fará sentido sublinhar que a Direção do Colégio incita uma disposição favorecedora do trabalho de grupo, valorizando esta metodologia no processo de aprendizagem.

Na globalidade, todas as professoras conseguiram desprender-se da disposição tradicional das mesas, característica da escola de massas, todavia, apenas a professora da turma 4 deu o passo para o trabalho de grupo.

Formosinho & Machado (2008) destacam que uma das particularidades inerentes ao modelo de organização escolar diz respeito à organização espacial, as mesas em filas verticais foram pensadas tendo em conta a pedagogia transmissiva. De acordo com estes autores, em conformidade com o modelo tradicional, ainda vigente na atualidade, espera-se que o aluno realize o seu trabalho individualmente sem a colaboração dos pares, esteja sentado, quieto e calado, tal como acontecia no início da escola de massas. Nesta mesma perspetiva, Alves (2003) sublinha que a escola ainda é uma organização caracterizada pela compartimentação dos saberes a ensinar, pela fragmentação dos espaços e tempos e pela escassa articulação curricular horizontal.

Zabala (1998) também destaca que a escola é um conjunto de unidades espaciais, as salas de aula e as mesas dos alunos. Este autor reforça a necessidade da flexibilidade da disposição das mesas conforme a tarefa que os alunos estão a realizar, conforme destacam as professoras envolvidas no estudo.

Esta disposição das mesas em grupo, notória nas salas de aula das professoras participantes nesta investigação, mostra que está aberto o caminho que permite que o saber já não esteja apenas centrado no professor.

6.2.7 Reflexos das metodologias na implicação e na aprendizagem dos alunos

Esta relação entre as metodologias, a implicação e a aprendizagem dos alunos já foi iniciada no ponto 6.2.3, “Metodologias predominantes.” A turma 4 privilegia principalmente o trabalho de grupo e a exposição dialogada, é aquela onde os alunos se mostram mais envolvidos e também onde apresentam melhores resultados, tendo em consideração as características do grupo. A professora da turma 3 valoriza a exposição dialogada e as tarefas individuais, dirigindo as questões a alunos que são nomeados; os alunos não se mostram implicados na aprendizagem uma vez que não

têm a oportunidade de esclarecer as suas dúvidas, o que não contribui para o estabelecimento de uma boa relação com a professora.

Quando questionados diretamente sobre esta questão, os alunos referem que a exposição de conteúdos e o trabalho de grupo permitem um maior envolvimento e logo, uma maior aprendizagem. Fazem também referência ao trabalho individual, à pesquisa em casa e à apresentação de trabalhos como favorecedores da aprendizagem, embora de modo menos significativo que as anteriores.

Perante a afirmação sobre a maior importância da exposição de conteúdos, na aprendizagem, sentiu-se a necessidade de explorar com os alunos o conceito de aprender, ao que referiram:

- “Eu acho que aprender é descobrir o que aconteceu, o que acontece, o que acontecerá (...)” A1
- “Eu acho que aprender é descobrir novas coisas (...)” C1

Um vez que anteriormente referiram que preferiam o trabalho de grupo, , esta ideia referente à valorização da exposição de conteúdos aparece de modo contraditório, embora três alunos queiram referir-se à exposição dialogada:

- “(...) e quando a professora expõe conteúdos, porque às vezes ela faz perguntas e nós, sem o livro à frente, e nós para mostrarmos que sabemos a matéria, ah... respondemos.” D1
- “Eu aprendo mais (...) depende porque quando eu estou mais à vontade com a matéria, eu prefiro que a professora diga a matéria e depois faça perguntas (...)” B2
- “(...) às vezes, quando a professora explica os conteúdos, também aprendo porque quando ela acaba de explicar, eu vou ah... esclarecendo as minhas dúvidas.” C2

Perante a constante citação da expressão “dar matéria” sentiu-se a necessidade de explorá-la, ao que os alunos referiram que “dar matéria” é abordar um novo conteúdo, é ensinar e/ou é dar conhecimento ou informações. Assim, esta expressão não aparece associada à transmissão, inclusive no discurso de um dos alunos existem marcas da participação dos mesmos no desenrolar de uma aula: “(...) dar a matéria é dar conhecimento a alguém, mas não é só a professora que dá o conhecimento, também

somos nós porque às vezes há pormenores que escapam à professora e há outras pessoas que sabem (...)” B2

6.2.8 A aula ideal de acordo com os alunos

Do ponto de vista dos alunos, os seguintes aspetos caracterizam a aula ideal de modo significativo: a professora recorre a outros recursos para além dos usados habitualmente, as aulas decorrem fora da sala de aula e/ou a professora dá as aulas alegre e bem disposta. Para além disso, de modo menos evidente, também aparecem outras situações: os alunos aprendem e divertem-se, as aulas decorrem na sala de aula sendo necessárias alterações à mesma, a professora coloca os melhores alunos a fazer trabalho autónomo e apoia os mais fracos, faz esquemas com os alunos e propõe fichas individualmente ou em grupo.

No que respeita à diversidade de recursos desejada pelos alunos na aula ideal, pensa-se que esta afirmação tenha surgido devido ao excesso de uso do manual escolar, situação também referida pelos alunos:

- “(...) não temos de estar sempre agarrados aos livros, variar um bocadinho, um pouco e fazer fichas, mesmo que sejam fichas ou outras coisas.” A1

Os alunos ainda complementam esta informação com as seguintes citações:

- “(...) por exemplo, agora estes quadros novos que já estão aqui deste o nosso 3º ano, ah... eu prefiro muito mais estes aos outros porque estes aqui a professora pode ligar ao computador e nós vemos filmes sobre a matéria (...)” A1
- “(...) mas fazendo jogos e dar a matéria porque os alunos iam achar que a Matemática é menos seca e eles iam esforçar-se mais...” C2
- “(...) pelo menos um dia por semana a cada disciplina, eu fazia tipo um joguinho ou outro (...)” D4

Tendo em consideração estas intervenções, parece-nos que os alunos estão um pouco saturados no que respeita aos recursos que têm vindo a ser utilizados pelas suas professoras, que de acordo com as planificações semanais e as aulas observadas, recaem principalmente sobre os manuais ou fichas de trabalho.

Para além do individualismo que determina a profissão docente, Guerra (2001) acrescenta que a cultura profissional dos professores também se caracteriza pela existência de rotinas e sublinha mesmo a dificuldade de rompimento com a mecânica ratificadora de procedimentos anteriores, ou seja, quase tudo se faz como em anos anteriores porque é mais cómodo e seguro. Esta característica também surge associada ao modelo de organização escolar que permanece inalterado, mesmo perante as evidentes mudanças que a sociedade tem vindo a sofrer, nomeadamente no âmbito da população escolar.

Quanto ao segundo desejo, os alunos querem que as aulas decorram fora da sala de aula:

- “(...) também levava os meus alunos para diferentes partes, por exemplo, eu ia dar a matéria sobre as diferentes folhas das árvores, ia por exemplo para o jardim e mostrava-lhes as folhas e dava-lhes à mão para eles tocarem, para verem a textura e também levava-os para outros sítios para fazerem trabalhos manuais diferentes também para não estarem sempre na sala de aula, para conhecerem outros sítios.” C2
- “(...) também podia levá-los para outros sítios, mais ou menos como as visitas de estudo, só que cá dentro da escola, ah... para aprenderem mais também, outras coisas diferentes.” A2

Com base nestas interposições, concluímos que as metodologias usadas pelas professoras ainda estão demasiado presas à sala de aula, o que não se revela estimulante para os alunos.

Quanto à alegria e boa disposição da professora, os alunos referem o seguinte:

- “(...) procurava dar sempre a matéria mais alegre e sempre alegre, porque penso que quando estamos alegres, aprendemos melhor porque estamos com boa disposição e procurava sempre estar alegre.” B3

Afirmações semelhantes a esta são maioritariamente dos alunos da turma 3, precisamente aqueles que não têm uma relação harmoniosa com a professora, conforme foi visto anteriormente.

Um dos alunos, no contexto da aula ideal, menciona que faria alterações à sala de aula:

- (...) eu transformava a sala num sítio assim diferente (...) A sala de aula é um lugar quadrado (...) B2

Ao fazerem estas referências à aula ideal, os alunos evidenciam também o desejo de algumas alterações nas metodologias das professoras, nomeadamente no domínio dos recursos.

Para além disso, no início da conversa com os alunos, todos referiram que gostavam de vir à escola, enquanto que no diálogo sobre a aula ideal, a maioria deixa transparecer que está cansada da rotina, dos manuais escolares e da sala de aula, o que poderá estar relacionado com as metodologias utilizadas pelas professoras. No início da conversa responderam o que uma professora gostaria de ouvir e no final apresentaram-se mais à vontade e conseguiram expressar as suas ideias.

É de referir que os alunos da turma 4 não fazem referência ao espaço sala de aula, apenas um aluno refere que recorreria a outros recursos (jogos), pensamos que devido às metodologias mais apelativas usadas pela professora.

Tendo em consideração o que os dados nos indicam, recorreremos ao contributo de Canário (2005) que destaca a necessidade de “substituir o enfado pelo prazer” (p. 72).

6.3 Obstáculos ao desenvolvimento de metodologias

De acordo com os grupos de discussão focalizada realizados com alunos e professoras, frisaram-se obstáculos face ao desenvolvimento do trabalho de grupo, versando estes principalmente sobre o comportamento. Tendo como suporte estas participações, pretendemos aperfeiçoar a resposta à questão que se segue:

- Quais as razões que levam as professoras a adotar determinadas metodologias e estratégias em detrimento de outras?

6.3.1 Obstáculos face ao trabalho de grupo

Os alunos referem que a conversa que surge a partir do trabalho de grupo perturba o desenvolvimento das tarefas:

- “(...) há uma semana ou duas estávamos em grupo, só que a professora tirou-nos do grupo porque estávamos a falar muito, muito na brincadeira.” A2
- “Claro que eu gosto muito de trabalhar em grupo, gostava que a professora nos deixasse... mas eu até percebo o ponto de vista da professora, no trabalho de

grupo sempre desviamos um bocadinho, desviamos para outra coisa, também percebo o ponto de vista.” A1

- “(...) nós nos trabalhos de grupo ah... falamos muito, temos de falar mas falamos muito alto em vez de falarmos baixinho, falamos normalmente e a professora não gosta disso, por isso é que geralmente ah... fazemos trabalhos individualmente.” C3

Segundo os alunos, perante as dificuldades inerentes ao trabalho de grupo, mais especificamente as conversas clandestinas ou brincadeiras, as professoras optam por uma outra metodologia, acabando por não insistir na partilha, ou seja, a alteração de metodologia surge como consequência da atitude dos alunos.

Arends (2008) cita Dewey ao destacar que o problema da indisciplina nas escolas reside na necessidade de se atribuir uma recompensa à quietude física e ao silêncio.

As professoras referem duas situações: os problemas de comportamento perturbam o trabalho de grupo e uns esforçam-se mais que outros. De acordo com as mesmas, ao contrário do que os alunos defendem, são persistentes no trabalho de grupo e insistem na vigilância:

- “(...) tu tens que controlar muito bem os trabalhos de grupo, isso é a nossa maior condicionante.” P2
- “(...) mas tem que haver também uma grande vigilância porque se não há sempre nos grupos aqueles que trabalham realmente muito, aqueles que fazem realmente quase tudo, e outros nem tanto.” P4

Conforme consta no ponto 6.2.4, as professoras sublinham que selecionam o trabalho individual para os alunos terem um maior foco nas tarefas e o trabalho de grupo para os alunos trocarem ideias e se entreeajudarem. No entanto, na exploração dos obstáculos ao trabalho de grupo, consta que alteram as metodologias também de acordo com o comportamento dos alunos, o que é ainda complementado com as conclusões chegadas no ponto 6.2.1, ou seja, as metodologias variam de acordo com os alunos e certamente de acordo com a pedagogia dominante da professora, o tipo de aula, os conteúdos, o horário ou a disciplina.

Aparece também a eleição de metodologias como causa do comportamento: “Acho que nós temos aqui um grande condicionante que é o comportamento dos alunos, dependendo da turma, isso varia muito de turma para turma, há turmas em que tu

consegues fazer mais trabalhos de grupo e há outras turmas que tu tens que controlar muito bem os trabalhos de grupo, isso é a nossa maior condicionante.” P2

6.4 Obstáculos à aprendizagem

Esta interpretação será feita com apoio no grupo de discussão focalizada dinamizado com as professoras.

6.4.1 Identificação de obstáculos à aprendizagem

De modo significativo, as professoras realçam que a relação pais/escola afeta a aprendizagem:

- “Na relação com a família, se é saudável é melhor, quando há problemas de conflitos, tensões, acaba por com certeza ser um obstáculo, não vai ajudar.” P4
- “(...) outra condicionante, atritos com os pais vai haver sempre, claro que não podemos agradar a toda a gente e para os pais por muito que nós façamos, nem sempre é o suficiente para eles (...)” P2

Fazem também referência, embora de modo menos expressivo, a outros fatores exteriores à sala de aula que dificultam a aprendizagem como a estabilidade familiar, as horas de sono, o acompanhamento em casa; a relação frágil entre professor/aluno que pode ter efeitos negativos na aprendizagem, não sendo um facilitador; os problemas com os colegas e a ansiedade dos alunos.

As professoras apontam como obstáculos à aprendizagem essencialmente fatores externos, não aparece qualquer comentário face às metodologias, emerge apenas a possibilidade do estabelecimento de uma relação débil entre a professora e os alunos.

Perrenoud (2001) suporta estas conclusões e diz-nos que os professores atribuem responsabilidades aos pais, aos alunos, às políticas e ao sistema. É como se colocassem “máscaras” que os impedem de refletir e de iniciar um processo de mudança.

Roldão (2000) defende a mesma perspetiva, salientando que os problemas de insucesso raramente são associados, pelos professores, às suas práticas.

6.4.2 Relação entre a organização da escola e os obstáculos à aprendizagem

Neste ponto, as professoras frisam que o horário não favorece a aprendizagem e especificam mesmo:

- “Relativamente à organização interna da escola, acaba por haver alguns obstáculos à aprendizagem se pensarmos no horário (...) acaba por não estar muito adaptado às crianças, o facto de haver os furos, os ditos furos de alguma, de Educação Física, do Inglês, da Catequese, da Moral no horário considerado o horário nobre da parte da manhã, em turmas onde há muitas crianças com problemas de aprendizagem, é um obstáculo à aprendizagem, porque estamos a pedir às crianças que no seu momento que é considerado de maior concentração, estão a ter as ditas aulas mais leves para depois ficarem com as aulas que têm um peso maior, aquelas em que eles no fundo vão ser avaliados, não é?” P4
- “Não se justifica este tipo de atividades como Catequese ou Educação Física às nove ou às dez e meia da manhã, ou as crianças estarem com a professora das nove às dez e às dez e meia terem Educação Física e às onze e meia virem para a sala.” P2

As professoras assumem uma hierarquia disciplinar, valorizando mais as disciplinas que são sujeitas a avaliação em exame de final de ciclo.

6.5 Problemas de aprendizagem

Esta temática foi tratada com base nas atas de Conselho de Docentes.

6.5.1 Nomeação de alunos com dificuldades de aprendizagem

De acordo com as professoras, alguns alunos nomeados mantêm as dificuldades e outros estão a progredir. Os alunos não são apenas designados, as professoras definem e partilham estratégias para superação dessas dificuldades.

6.5.2 Definição e partilha de estratégias para superação dessas dificuldades

Neste domínio, destacam-se de modo mais evidente a importância do apoio dado pelas professoras, do apoio em casa e do Gabinete de Psicologia; assim como a aplicação de Planos de Acompanhamento Pedagógico onde aparecem especificadas as

dificuldades do aluno, as estratégias delineadas e a evolução do mesmo. De modo menos evidente, é realçada a importância de um maior número de momentos de avaliação, do trabalho diferenciado, o reforço do trabalho sobre determinados conteúdos, a importância da partilha de ideias e das reuniões com pais e terapeutas. Quanto às estratégias para superação das referidas dificuldades, associadas às metodologias, aparece apenas a importância da partilha de ideias, precisamente a professora 4, a que tem uma relação positiva com os alunos, aqueles os que mais se implicam na sua aprendizagem: “Mencionou, seguidamente, ter organizado a turma em ilhas, para que os alunos se incentivem mutuamente (...)” (Intervenção de P4)

6.5.3 Justificações para as referidas dificuldades

Na perspetiva das professoras, as dificuldades dos alunos mantêm-se devido a questões familiares, porque o aluno deixou de frequentar a sala de apoio ao estudo ou porque não é pontual, ou devido a características dos alunos. Assim, não aparece aqui uma relação com as metodologias, o que nos parece mostrar que não existe ainda reflexão suficiente por parte das professoras. Ao refletir sobre sua ação, mais as práticas tradicionais usadas pelos professores mudam de sentido e de lugar. (Perrenoud, 2000)

6.5.4 Avaliação das estratégias definidas

Na avaliação das estratégias implementadas, as professoras destacam a importância do apoio aos alunos, referindo aqui a escassa pontualidade de alguns como impedimento à evolução positiva dos mesmos. Sublinham também a avaliação dos Planos de Acompanhamento Pedagógico, contudo, não aparece uma referência à avaliação das estratégias que se encontram neste documento, de um modo mais detalhado.

6.6 Problemas de comportamento

Neste âmbito, recorreremos às atas de Conselho de Docentes e também ao grupo de discussão focalizada realizado com as professoras.

6.6.1 Nomeação de alunos com problemas de comportamento

De acordo com informação nas atas de Conselho de Docentes, as professoras realçam que alguns alunos têm um comportamento desadequado na sala de aula, o que dificulta o trabalho:

- “O comportamento dos alunos X11, X12 e X13 prejudica bastante o seu desempenho escolar.” (Intervenção de P1)
- “O aluno X26 tem um comportamento desajustado, na sala de aula, o que tem prejudicado a sua avaliação (...)” (Intervenção de P2)

Aqui também não aparece qualquer alusão às metodologias, apenas uma apresentação de dificuldades relacionadas com o comportamento.

Já no grupo de discussão focalizada com as professoras, estas referiram que escolhem outra metodologia devido a problemas de comportamento:

- “(...) estarem a trabalhar em grupo e principalmente por causa do comportamento, ter que depois trabalhar individualmente com eles, porque tenho alguns elementos que quando estão com os melhores amigos, dispersam-se muito e distraem os colegas (...)” P1
- “(...) às vezes realmente nós estamos realmente a pensar fazer (...) um trabalho de grupo e as coisas não estão a correr bem ou porque há alunos que não se portam bem, ou porque há alunos que estão a dominar o trabalho de grupo e tem que haver uma intervenção constante da professora e às vezes temos que separar, se calhar fazer grupos mais pequenos (...)” P4

No entanto, este assunto não é tratado nas reuniões como estratégia, o que confirma a escassa reflexão que se reflete numa débil profissionalidade docente.

6.6.2 Definição e partilha de estratégias para superação desses problemas

No domínio da definição e partilha de estratégias para resolução dos problemas de comportamento, as professoras enunciam que a folha de registo de ocorrências na caderneta do aluno tem efeitos positivos, assim como o reforço positivo, frisam o mais valia das reuniões com pais, o acompanhamento psicológico, a mudança de lugares dos alunos e a importância das tabelas de pontos ou autocolantes.

Neste campo não aparecem justificações para os problemas, tal como aconteceu nos problemas de aproveitamento. Tendo em consideração que os alunos estão cansados

da sala de aula e dos manuais escolares, podemos associar esta conclusão aos problemas de comportamento citados pelas professoras nas atas de Conselho de Docentes.

6.7 Avaliação das aprendizagens

No que concerne à avaliação, recorreremos aos grupos de discussão focalizada realizados com alunos e professoras.

6.7.1 Justiça na avaliação

Neste campo, os alunos defendem três ideias valorizadas do mesmo modo: a professora é justa na avaliação, a professora é justa no entanto nem sempre é assim e a professora não é justa na avaliação, conforme justificam as afirmações:

- “(...) acho que é justa, é a nota que nós temos de ter.” C3
- “(...) a professora é justa na avaliação, nos testes todos menos no de Expressão Plástica (...)” B2
- “(...) Também por 4 ou 5 erros, tira-me logo metade da percentagem do teste, portanto eu não acho que seja muito justa.” B3

6.7.2 Regulação do processo de aprendizagem

De acordo com os alunos, a avaliação funciona como reguladora do processo de aprendizagem através de aplicação de testes, de fichas, da colocação de questões, do olhar da professora dirigido os alunos, do envio de trabalhos de casa, do acompanhamento do trabalho desenvolvido nas aulas, da atenção e da participação.

Com apoio nas intervenções das professoras, a regulação da aprendizagem é feita com recurso a mini-testes e através de todo o trabalho desenvolvido na sala de aula. As mesmas acrescentam que a avaliação é diferenciada e que os alunos realizam a sua autoavaliação.

Conforme estes contributos e tendo em consideração as metodologias predominantes, podemos concluir que na avaliação predomina a realização de fichas.

Roldão (2003) defende que a avaliação baseada em testes e fichas , constitui uma prática respeitada na cultura escolar, mesmo que não contemple o uso dos conteúdos.

Todavia, parece-nos que as professoras não interpretam a avaliação como classificação, visto que no discurso dos alunos e das mesmas, existem marcas de acompanhamento do processo, conforme as citações que constam no ponto que se segue, avaliação ao serviço da aprendizagem. Guerra (2002) defende a avaliação deve realizar-se durante um largo período e não apenas nos “momentos considerados terminais.”

6.7.3 Avaliação ao serviço da aprendizagem

Conforme a perspectiva das professoras, a avaliação permite que os alunos tenham um feedback do seu trabalho e se for diferenciada, tem como finalidade a aprendizagem.

Referem que valorizam a formação fazendo mini-testes:

- “Daí fazermos aqueles mini-testes por exemplo, como exemplo, servem também para percebermos semanalmente, em que estado é que está cada criança, de que forma é que está a evoluir naqueles conteúdos trabalhados (...)” P1
- “E a partir daí normalmente trabalhamos de modo a voltar atrás, voltar a limar arestas e sempre neste sentido de valorizar sempre a formação.” P1

Mencionam também que todo o trabalho diário contribui para a formação e não para a classificação: “Eu acho que tudo o que eles nos dão na sala de aula é muito acima de tudo aquilo que eles possam fazer em trabalho escrito para nós darmos uma nota, para nós colocarmos uma menção ou um nível ou seja aquilo que for, tudo o que eles nos dão na oralidade ou no dia a dia é o que eles sabem realmente, tudo o que eles nos dão num teste é o trabalho feito antes (...)” P2

De acordo com o exposto, parece-nos que a avaliação não é interpretada como classificação, até porque existe um acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, nomeadamente através da realização de mini-testes. Todavia, não aparece uma referência à possibilidade de alteração de metodologias em função da avaliação. É um indício provável de uma avaliação formativa de baixa intensidade.

6.7.4 Críticas à avaliação

As professoras reforçam que a avaliação no 1º ciclo deve assumir um formato mais qualitativo: “(...) sendo as crianças tão pequenas e a avaliação ser contínua ah... os critérios de classificação deveriam ser mais qualitativos e não quantitativos, devido mesmo a essa continuidade e a essa avaliação de outras competências sociais, de comportamento, que fazem parte e que não exigem um valor, um número, é uma classificação global, qualitativa.” P1

Isto porque no Colégio está definido que a avaliação no 1º ciclo deve ser qualitativa e também quantitativa.

6.8 Resultados das provas finais de ciclo

A partir das atas de Conselho de Docentes, é visível que as provas finais de ciclo assumem uma grande importância no Colégio em estudo.

6.8.1 Definição e partilha de estratégias para melhoria dos resultados

As professoras destacam a necessidade de alteração da mancha horária, referindo que as disciplinas sujeitas a avaliação nas provas finais de ciclo devem ser lecionadas no período da manhã:

- “A mesma professora [P2] sugeriu que os tempos letivos das outras disciplinas sejam da parte da tarde, de modo a aproveitar as manhãs sem interrupções.”
(intervenção de P2)
- “A professora P4 argumentou dizendo que (...) as disciplinas nucleares como o Português e a Matemática devem ser lecionadas no período da manhã (...)”
(Intervenção de P4)

Mais uma vez se estabelece uma hierarquia disciplinar em função das áreas que são avaliadas nas provas finais de ciclo.

6.8.2 Justificações para os resultados obtidos

As professoras apresentam três justificações para os resultados dos alunos nas provas finais de ciclo, uma vez que estes revelam valores inferiores em relação ao ano letivo transato: estão associados à imaturidade dos alunos, os horários têm efeitos sobre os resultados e a prova final apenas valoriza os conhecimentos e capacidades. Também

aqui não aparece qualquer referência às práticas metodológicas utilizadas pelas professoras.

6.8.3 Avaliação das estratégias implementadas

De acordo com a informação nas atas de Conselho de Docentes, as estratégias delineadas no ano letivo 2014/2015 foram bem-sucedidas e tiveram consequências nos resultados das provas finais de ciclo, embora se verifique a situação exposta no parágrafo anterior:

- “(...) a adaptação escolhida pelas professoras, na aula de domínios de Português, focada só na interpretação e criação de textos, revelou-se uma estratégia essencial para o sucesso dos alunos.” (Intervenção das professoras do 4º ano)
- “Pensamos que a carga horária atribuída a esta área [Matemática] é uma mais-valia, pois permite-nos abordar os diversos conteúdos de um modo mais aprofundado.” (Intervenção das professoras do 4º ano)

Na avaliação, as professoras recorrem ao uso excessivo de fichas, talvez estejam ainda submissas face ao modelo de organização escolar que valoriza a avaliação sumativa, neste caso, as provas finais de ciclo.

Os alunos referem o seguinte:

- “(...) muitas pessoas tiveram negativa no teste de Matemática, nós estivemos dias e dias a rever a matéria (...)” C2
- “Nós fazemos mais trabalho individual (...) antes era mais o trabalho de grupo porque as nossas mesas estavam todas em grupo, mas nós agora, como estamos quase a chegar aos testes, temos tido muitos mini-testes porque estamos quase nos exames.”
- “(...) nós agora temos feito muitos mini-testes, mais ou menos de dois em dois dias e há bocadinho, antes de vir para aqui por acaso fizemos outro e a professora sim, dependendo da nossa nota, mas às vezes nem sempre é dos mini-testes (...)” A2
- “(...) nós também fazemos muitos mini-testes (...)” C2
- “(...) a professora ultimamente tem feito muitos mini-testes de Matemática para ver se nós sabemos (...)” B2

Por sua vez, e na mesma linha de pensamento dos alunos, as professoras sublinham:

- “(...) os mini-testes que são necessários criar para, de vez em quando dar algum apoio ou consolidar alguns conteúdos ou avaliar de uma forma mais precisa uma dificuldade ou fragilidade sentida pela turma toda (...)” P2
- “Daí fazermos aqueles mini-testes por exemplo, como exemplo, servem também para percebermos semanalmente, em que estado é que está cada criança, de que forma é que está a evoluir naqueles conteúdos trabalhados (...)” P1
- “Como estratégia de superação de dificuldades, a professora irá realizar alguns momentos de avaliação formal, semanais, para consolidação dos conteúdos.” (Intervenção de P1)
- “(...) a professora realizará pequenos momentos de avaliação formal, semanais (...)” (Intervenção de P3B)

Ferreira (cit. por Pacheco, 2012) diz-nos que os testes têm um grande peso na cultura escolar. Roldão (2003) partilha da mesma opinião e acrescenta que a avaliação sumativa continua presente no sistema educativo, embora em “segmentos de matéria mais pequenos”, as referidas fichas de trabalho.

As metodologias utilizadas pelas professoras, muito associadas ao manual escolar e às fichas, estão presas ao atual sistema de ensino, talvez numa tentativa de preparação dos alunos para as provas finais de ciclo, o que nos permite concluir que as práticas se encontram subjugadas face à avaliação externa.

Se não existissem provas finais de ciclo, predominariam as mesmas metodologias e as professoras recorreriam tanto ao manual escolar e às fichas de trabalho?

Alves (2012) diz-nos que os exames contribuem para o empobrecimento do currículo, do ensino e da aprendizagem e refere que se o exame tem em conta o programa, logo, não vale a pena perder tempo com aqueles conteúdos e aquelas metodologias que o exame desvaloriza.

Neste seguimento, Benavente (2014) realça que a decisão sobre os modos de avaliação dos alunos influencia as pedagogias que as escolas e os professores podem desenvolver.

CONCLUSÃO

Terminada a descrição de dados e a interpretação de resultados, procederemos à apresentação das conclusões de um modo sucinto. As questões de investigação serão convocadas ao longo deste texto, no sentido de encontrarmos respostas às mesmas de um modo mais incisivo.

Constatámos que as maiores discrepâncias no que respeita à relação pedagógica, às práticas metodológicas, assim como aos resultados escolares dos alunos, aparecem entre turmas 3 e 4. Assim, basear-nos-emos principalmente neste facto para aferir conclusões, no entanto, não deixaremos de fazer referência às turmas 1 e 2.

Que evidências surgem relativamente ao grau de implicação dos alunos, na sala de aula?

Na turma 4, em todas as observações efetuadas, os alunos manifestaram entusiasmo e vontade de aprender, o que aparece relacionado com o clima de sala de aula harmonioso e com a relação tranquila que a professora estabelece com os alunos. As evidências que espelham a grande implicação dos alunos referem-se à participação ativa dos mesmos e ao entusiasmo, à colocação de questões pertinentes que contribuem para o enriquecimento da aula e às intervenções bem-sucedidas.

Por outro lado, em todas as observações da turma 3, os alunos não evidenciaram entusiasmo nem vontade de aprender, aparecendo aqui uma ligação com o frágil ambiente visível em sala de aula, o clima tenso, isto devido à escassa disponibilidade revelada pela professora perante as solicitações dos alunos e à preocupação em manter a disciplina.

Que efeitos tem a relação pedagógica no trabalho dos alunos?

Na conversa com os alunos, a maioria atribui características positivas às suas professoras, todavia, um grupo significativo da turma 3 não partilha esta opinião.

Na turma 4, estabeleceu-se uma relação pedagógica harmoniosa entre a professora e os alunos, estes apresentam-se mais participativos, empenhados e implicados, estando assim mais disponíveis para a aprendizagem. Quanto à turma 3, observou-se uma débil relação, baseada na fraca disponibilidade da professora, o que contribui para que os

alunos não se envolvam no trabalho, não coloquem o dedo no ar, visto que sabem que não obterão resposta.

No grupo de discussão focalizada, os alunos referem a possibilidade da existência de relações mais débeis, o que não acontece com as professoras, quase como se excluíssem essa hipótese.

Segundo os dados, na relação pedagógica, o fator professor determina a implicação dos alunos, o que poderá refletir-se na aprendizagem, tal como abordaremos mais adiante.

Que metodologias de ensino predominam no 1º ciclo?

De acordo com as observações de aulas, as três metodologias predominantes recaem sobre a exposição dialogada, as tarefas individuais e a correção de trabalhos.

Na turma 4 verifica-se um bom ambiente/clima de sala de aula e uma grande vontade de aprender dos alunos, as metodologias predominantes são a exposição dialogada e o trabalho de grupo, ou seja, verifica-se uma participação mais ativa e uma maior partilha, o que se traduz num maior envolvimento.

Na turma 3 não se observa um bom clima de sala de aula nem entusiasmo dos alunos, o que nos leva a concluir que a exposição dialogada de um modo mais dirigido e as tarefas individuais, não contribuem para a implicação dos alunos, visto que não permitem a participação nem a partilha entre os mesmos.

Quanto às planificações semanais, predomina primeiramente a resolução de exercícios do manual, de seguida a exploração de novos conteúdos com apoio também no manual e de modo menos expressivo a leitura e exploração de textos do manual, existindo outras menos presentes. De um modo geral, a maioria das atividades são realizadas com apoio no manual escolar.

Recorremos ao quadro 10, onde aparecem as metodologias predominantes de acordo com as aulas observadas, as planificações semanais e os grupos de discussão focalizada, por ordem de importância. Na generalidade das turmas (1, 2 e 3) destacam-se as tarefas individuais, a exposição de conteúdos, a realização de fichas e a correção de trabalhos. Relembremos que a exposição de conteúdos nas turmas 1 e 2 se traduz numa conversa entre a professora e os alunos e na turma 3 entre a professora e um dos alunos, cada um na sua vez, sendo este nomeado pela mesma, sem ter a

possibilidade de colocar o dedo no ar. Nestas três turmas, sublinha-se a constante presença do manual escolar no desenrolar dos trabalhos. No que respeita à turma 4, a professora valoriza a realização de trabalhos de grupo e a exposição dialogada participada pelos alunos, não se verificando o frequente recurso ao manual escolar.

Quais as razões que levam as professoras a adotar determinadas metodologias e estratégias em detrimento de outras?

As professoras referem que alteram a metodologia em função dos alunos, porque estes não compreenderam os conteúdos, porque sentiram a necessidade de partilhar ideias, porque queriam explorar outros temas, ou devido a problemas de comportamento. Nas observações de aulas, mesmo perante o fraco envolvimento dos alunos, a professora P3 não alterou a metodologia, em virtude de uma excessiva preocupação com o comportamento.

As professoras frisam também que a alteração de metodologia aparece como consequência do comportamento dos alunos no trabalho de grupo, ou seja, devido às conversas clandestinas entre os mesmos, o trabalho de grupo é substituído pelo trabalho individual. Todavia, nas aulas observadas não foram detetadas situações de indisciplina, apenas problemas no que respeita ao envolvimento dos alunos, nomeadamente na turma 3. Para além disso, a eleição de metodologias surge como causa do comportamento, uma professora refere que há turmas em que é possível trabalhar em grupo e noutras não.

Quanto aos alunos, estes destacam que a professora muda de metodologia perante os comportamentos menos adequados aquando do trabalho de grupo, não insiste sobre esta metodologia e opta por indicar o trabalho individual.

Nas atas de Conselho de Docentes, quando as professoras definem e partilham estratégias para a superação de dificuldades dos alunos, no que respeita à metodologia, aparece apenas a importância da partilha de ideias, sendo esta referida pela professora P4, precisamente a titular da turma que mostra maior implicação dos alunos. Na justificação para essas dificuldades, não há qualquer referência às metodologias.

Quanto aos problemas de comportamento, também nas atas, as professoras referem-nos, no entanto, não surge uma alusão às metodologias. Na partilha de estratégias para melhoria do comportamento, também não emerge uma associação às metodologias. Estas conclusões retiradas a partir das atas, dizem-nos que existem fragilidades no domínio da reflexão sobre os problemas.

Os alunos estão saturados dos manuais escolares e da sala de aula, o que poderá estar relacionado com os referidos problemas de aprendizagem e de comportamento.

Aquando da definição de estratégias para a melhoria dos resultados nas provas finais de ciclo, as professoras destacam a necessidade de alteração da mancha horária, valorizam uma hierarquia disciplinar no sentido de as disciplinas sujeitas a avaliação nas provas, constarem no horário no período da manhã. Tendo em consideração os dados recolhidos, uma possível estratégia para melhoria dos resultados poderá estar associada à alteração de metodologias.

Como se organiza o espaço de aprendizagem?

Na maioria das observações, as mesas dos alunos estão posicionadas para trabalhar em grupo. Contudo, este apenas aparece como metodologia predominante na turma 4, a par com a exposição dialogada. Nas turmas 1 e 2, verifica-se uma troca de ideias entre os alunos, sendo esta facilitada pela disposição das mesas. Na turma 3, as mesas também estão posicionadas tendo em vista a promoção do trabalho de grupo, contudo, não há partilha entre os alunos.

Na grande maioria das aulas observadas, as professoras não recorrem à tradicional disposição das mesmas, o que nos mostra que de acordo com as mesmas, o saber não está apenas centrado no professor. Contudo, apenas a professora da turma 4 deu o passo para o trabalho de grupo.

Como são vistas as práticas pedagógicas, pelos alunos, ao nível da sua eficácia na promoção do sucesso escolar?

Os alunos referem que a exposição de conteúdos e o trabalho de grupo permitem um maior envolvimento e aprendizagem. Relembremos que a exposição dialogada, de acordo com os alunos, implica a comunicação entre os mesmos e a professora.

Na aula ideal, sublinham a existência de outros recursos para além dos usados habitualmente, as aulas fora da sala de aula e/ou a alegria e boa disposição da professora.

Os alunos transparecem uma saturação no que respeita aos recursos usados pelas suas professoras, conforme os dados, estes incidem sobre os manuais escolares e as fichas de trabalho. Para além disso, ambicionam ter aulas num outro espaço que não seja a sala de aula, todavia, as metodologias das professoras ainda estão submissas a esse espaço.

Os alunos da turma 4 não referem o espaço sala de aula, no entanto, um refere que na aula ideal usaria outros recursos, nomeadamente jogos, pensamos que devido às metodologias mais apelativas usadas pela professora.

Quais os reflexos das referidas metodologias na implicação dos alunos e consequentemente, nos resultados escolares?

Seguidamente, estabeleceremos uma relação entre as metodologias, a implicação e as aprendizagens dos alunos, não esquecendo que são vários os fatores que assumem aqui uma influência.

A turma 4 apresenta uma maior percentagem de alunos com Satisfaz Bem ou Satisfaz Muito a Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica. Recordemos que nesta turma existe uma boa relação entre a professora e os alunos, maior entusiasmo e vontade de aprender, estando estas características associadas ao trabalho de grupo e à exposição dialogada com a participação dos alunos.

Na turma 3, os resultados são mais baixos, aparecendo aqui uma ligação entre a frágil relação entre a professora e os alunos e a escassa disponibilidade mostrada pela mesma. Nesta turma predomina a exposição dialogada de modo dirigido e as tarefas individuais, ou seja, há fraca participação e partilha entre os alunos.

Na globalidade, os resultados das turmas são bons. Apesar das professoras P1 e P2 recorrerem principalmente às tarefas individuais, à exposição de conteúdos com a participação dos alunos, à realização de fichas de trabalho e à correção de exercícios, frequentemente com recurso ao manual escolar, verifica-se algum envolvimento dos alunos, tal como foi referido anteriormente, o que poderá ter reflexos nos resultados escolares destas turmas.

Quanto à turma 3, apresenta menor percentagem de alunos apenas com as menções de Satisfaz Bem ou Satisfaz Muito Bem, assim como um aluno com classificações negativas, o que surge associado à escassa participação e partilha entre os elementos da turma. A preocupação que a professora manifesta no controle do comportamento contribui para a criação de um ambiente tenso em sala de aula, o que se traduz num fraco envolvimento dos alunos, logo, aos resultados mais baixos, entre as quatro turmas.

Depois de termos encontrado respostas às questões de investigação, ressaltam-se algumas ilações inerentes à profissionalidade docente.

Roldão (2010b), com apoio em trabalhos de Sacristán, Dubar e Nóvoa, nomeia algumas características próprias deste conceito, nomeadamente o saber específico essencial ao desenvolvimento da ação do professor, o controlo sobre a atividade, a autonomia do seu exercício e a pertença a um grupo coletivo.

De acordo com o que os dados recolhidos e tendo como referência este contributo, podemos afirmar que as professoras envolvidas neste estudo apresentam uma baixa profissionalidade, o que é menos expressivo na P4. Vimos anteriormente que estas revelam dificuldade em estabelecer uma relação entre o envolvimento e o aproveitamento dos alunos e as metodologias utilizadas, o que transparece escassa reflexão, sendo este um dos saberes específicos necessário ao desempenho docente.

Os problemas de comportamento e de aproveitamento são remetidos, pelas professoras, para fatores externos, neste sentido, Perrenoud (2001) diz-nos que os docentes colocam “máscaras” que os impedem de refletir e de começar um processo de mudança. Aqui aparece um relacionamento entre o cansaço que os alunos apresentam quanto ao espaço sala de aula e aos manuais escolares (estando estes intimamente associados às práticas metodológicas) e o comportamento, o envolvimento e o aproveitamento dos alunos.

Quando as professoras são questionadas sobre as metodologias mais utilizadas no dia a dia, ao contrário dos alunos, referem apenas a exposição de conteúdos e o uso de materiais diversificados, o que transparece que não está definida uma estratégia de ensino indispensável à ação docente, ou seja, mais uma vez se confirma a diminuta reflexividade.

Ao usarem excessivamente o manual escolar, à exceção da P4, as professoras abdicam da autonomia supostamente intrínseca à profissão. Para além disso, ao recorrerem frequentemente a este recurso, poderão colocar em causa a diferenciação pedagógica, o que está de acordo com os dados que espelham o trabalho diferenciado apenas para os alunos que apresentam dificuldades.

Estas constatações indicam-nos que as professoras têm como referência alguns aspetos do modelo de organização escolar, tal como nos dizem Formosinho & outros (2007), está de “regresso (ou não abandono!) o saber livresco” (p.72).

Neste seguimento, Nóvoa (2015) sublinha que “a ideia de um modelo escolar fixo, fechado no interior de uma sala de aula” não se adequa à atualidade. (cit. por Alves, 2015b) Guerra (2002) reforça esta ideia e salienta que os professores são “peças de engrenagem” de um mecanismo vicioso.

Esta submissão face ao modelo de organização escolar é evidente também perante as provas finais, visto que as professoras, à exceção da P4, recorrem a metodologias que valorizam a realização de exercícios e o treino.

Alves (2014) destaca que se os professores preparam os alunos para os exames, não perdem tempo com conteúdos e metodologias que o exame desvaloriza, o que não enriquece a aprendizagem.

O efeito professor tem também resultados sobre o envolvimento e as aprendizagens dos alunos, como constatámos anteriormente com os alunos e as professoras P3 e P4.

Perante estas conclusões, há que questionar os modos de trabalho docente, na busca de mais autonomia e reflexão. A supervisão pedagógica, característica do colégio em estudo, assume um papel fundamental na partilha e conseqüentemente, no desenvolvimento profissional das professoras.

Neste sentido, Alves (2009) diz-nos que urge uma mudança “com as pessoas e não contra as pessoas”, uma mudança que toque o coração da escola. E o coração da escola é a relação pedagógica, é o uso do espaço e do tempo (...), é a autonomia e a responsabilidade.”

Finalizamos este trabalho com uma frase que incita à inovação, neste caso, tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

Rubem Alves

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, J. (1988). *Políticas educativas e avaliação educacional – Para uma análise sociológica das reformas educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho

Alaíz, V. e outros (2003). *Autoavaliação das escolas. Pensar e praticar*. Lisboa: Edições Asa

Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Porto: Asa

Alves, J.M. (2008). *Os exames do ensino secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as ações insensatas*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp.32-42

Alves, J. M. (2009). Fazer crer. Disponível em <http://terrear.blogspot.pt/2009/11/fazer-crer.html> [consultado em 10/09/2015]

Alves, J. M. (2010). Liderança transformacional e liderança transacional. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2010/02/lideranca-transformacional-e-lideranca.html> [consultado em 14/09/2015]

Alves, J. M. (2011a). Os quatro pilares de uma liderança transformacional. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2011/11/os-quatro-pilares-de-uma-lideranca.html> [consultado em 20/03/2015]

Alves, J. M. (2011b). A mudança sustentável ou mudança transformacional. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2011/02/mudanca-sustentavel-ou-mudanca.html> [consultado em 04/01/2016]

Alves, J. M. (2012). O insustentável peso de ser. Disponível em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/290020.html> [consultado em 02/01/2015]

Alves, J. M. (2014). Exames: mitos e realidades. *In* Alves, J. M. & Machado, J. (Orgs), *Melhorar a escola*. (pp.155-169). Porto: Universidade Católica Editora

Alves, J. M. (2015a). Abandonar um poder para recuperar uma autoridade. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2014/08/abandonar-um-poder-para-recuperar-uma.html> [consultado em 02/01/2016]

Alves (2015b). Pensar a educação do futuro. Disponível em <http://terrear.blogspot.pt/2015/11/mudar-de-paradigma.html> [consultado em 08/11/2015]

Alves, R. (2006). *A alegria de ensinar*. Porto: Edições Asa

Amado, J. & Vieira, C. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp.301-352

Anastasiou, L. C. (2009). *Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem*. Curitiba: IBPEX

Andrade, T. (2010). *A Liderança na escola e os professores*. Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto Superior de Educação e Trabalho

Aquino, L. (2005). Professoras de Educação Infantil e saber docente. *Revista Teias*, nº11-12, pp.1-12

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Espanha: McGraw-Hill

Azevedo, J. (2011). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. *In* Alves, J. M. & Machado, J. (Orgs) *Melhorar a escola*. (pp.39-53). Porto: Universidade Católica Editora

Barroso, J. (1998) Escolas, projetos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos. *In Programa educação para todos*, Cadernos PEPT 2000, nº16, Lisboa: Ministério da Educação

Barroso, J. (2004). *Cultura, cultura escolar, cultura de escola*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Benavente, A. (2014). Os exames: uma escola empobrecida e centrada na competição individual. Disponível em:

<http://www.spgl.pt/Media/Default/Info/19000/600/70/9/PROVAS%20DE%20AVALIACAO%204%20ANO.pdf> [consultado em 12/06/2014]

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Revista Ciências da Educação*, nº 9

Bolívar, A. (2006). Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria. *In Leite, C. & Lopes, A. (Orgs), Escola, currículo e formação de identidades*. (pp.3-50). Porto: Edições Asa

Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora

Carvalho, R. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº39, pp.1-9

Correia, S. & Sebastião, J. (2007). A democratização do ensino em Portugal. *In Viegas, J. M. & outros (Orgs), Instituições e Política*. (pp.107-136). Lisboa: Celta Editora

Cosme, A. & Trindade, R. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Costa, J. A. (2011). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa

Costa, J. A & Trigo, J. R. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores . *Avaliação Políticas Públicas da Educação*, vol. 16, pp.561-582

Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. *In Nóvoa, A. (Org), Profissão Professor*. Porto: Porto Editora

Fialho I. & Sarroeira L. (2012) Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. *Educação, Temas e Problemas*, nº9

Formosinho, J. & Machado J. (2007) Modernidade, burocracia e pedagogia. *In Sousa, J. M & Fino, C. N. (Orgs), A escola sob suspeita*. (pp 97-119). Porto: Edições Asa

Formosinho, J. & Machado, J. (2008) Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, vol.8, pp.5-16

Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Inovação Educacional*, vol.11, pp.29-43

Formosinho, J. & Machado, J. (2013). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. *In Alves, J. M. & Machado, J. (Orgs), Melhorar a escola*. (pp.91-105). Porto: Universidade Católica Editora

Formosinho, J. & outros (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo

Fragoso A. (2000). Avaliação de projetos sociais: O caso do projeto “Entre-mães”. *Revista de Educação*, vol.9

Freire, P. (1996). *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Terra e Paz

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa

Gomes, R. (1999). 25 anos depois: Expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 11, pp.136-164

Gomes, S. F. (2004) *Educação à Distância - Um estudo de caso sobre formação contínua de professores via internet*. Braga: Universidade do Minho

Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Asa editores

Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA

Guerra, M. (2008). *No coração da escola – Estórias sobre educação*. Porto: Edições Asa

Hargreaves, A. (1992). Cultures of Teaching: A Focus for Change. In Hargreaves & A, Fullan (Orgs) *Teacher Development and Educational Change*. (pp.216-240) Londres: The Falmer Press

Hargreaves, A. (2001) *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Editora McGraw- Hill

Houssaye, J. (2007). Prazer. *Currículo sem fronteiras*, nº2, pp.71-77

Martinez, A. (1974). *Formación de Actitudes Y Educación Personalizada*. Madrid: Narcea Ediciones

Martins, C. (2013). Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos. Disponível em: <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265> [consultado em 23/01/2015]

Martins, E. S. (2005). A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. *In Olhares e Trilhos*, pp.31-36

Morais, C. (2015). *Do problema aos resultados*. Braga: Universidade do Minho

Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares e desprofissionalização docente – Um estudo de caso com professores de Matemática*. Livro de Atas do XI Congresso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia. Universidade da Corunha

Morgado, J. C. (2011) Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: avaliação de políticas públicas de educação*, vol.19, nº73, pp.793-812

Nóvoa, A. & outros (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora

Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, vol.25, pp.11-20

Nóvoa, A. (2009). *Professor – imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa

Oliveira, A. (2010). Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. *Revista Face VV*, nº4, pp.22-27

Pacheco, J. A. (2012) *Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas*. Madeira: Encontros de Educação

Perrenoud, P. (1994). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora

- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Roldão, M. C. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista Noesis*, nº66, pp.22-23
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, *Centro de Estudos da Criança, Revista Brasileira de Educação*, vol.12, nº34, pp.94-181
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Roldão, M. C. & outros (2009). O conhecimento profissional dos professores - Especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, vol.1, pp.138-177

Roldão, M. C. (2010a). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Ens, R. T. & Behrens, M. A. (Orgs). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. (pp.25-42). Curitiba: Champagnat Editora

Roldão, M. C. (2010b). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Roldão, M. C. (2012). Currículo, formação e trabalho docente. *X Colóquio sobre questões curriculares*. Minas Gerais - Brasil

Shulman, L. S. (1986). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, vol.57, pp.1-21

Silva, F. (2006). School culture: conceptual framework and research possibilities. *Revista Educar*, nº28, pp.201-216

Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Terence. A. C. & Filho, E. (2006). *Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais*. Brasil: ENEGEP

Toffler, A. (1972). *O choque do futuro*. Lisboa: Edições Livros do Brasil

Vala, Jorge (1986) A análise de conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs) (1986). *A metodologia das ciências sociais* Aveiro: Universidade de Aveiro

Zabala, A. (1998). *A prática educativa – Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora

ANEXOS

Anexo 1 – Carta de intenções apresentada à Direção do colégio em estudo

Exmas. Diretora Geral e Diretora Pedagógica do Externato

Assunto: Pedido de autorização para realização de um projeto de investigação

Eu, Márcia Mónica Caldeira Leal, mestranda em Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, solicito autorização para o desenvolvimento de um projeto de investigação subordinado ao tema «Modos de Ensinar e de Aprender no 1º Ciclo do Ensino Básico», sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves.

Através deste trabalho, pretendo conhecer os modos de ensinar e de aprender no 1º ciclo, a disposição espacial de alunos na sala de aula, assim como as relações pedagógicas que se estabelecem, procurando compreender a sua eficácia ao nível da implicação dos alunos e conseqüentemente, da promoção das suas aprendizagens. Estas realidades são tendencialmente invisíveis e debilmente conhecidas, podendo constituir-se como facilitadores ou entraves a práticas de melhoria mais eficazes. Este problema justifica o desenvolvimento de uma investigação do tipo naturalista.

Assim, pretendo dar resposta às seguintes questões:

- Que metodologias de ensino predominam no 1º ciclo?
- Quais as razões que levam os professores a adotar determinadas metodologias e estratégias em detrimento de outras?
- Como se organiza o espaço de aprendizagem?
- Que evidências surgem relativamente ao grau de implicação dos alunos, na sala de aula?
- Como são vistas as práticas pedagógicas, pelos alunos, ao nível da sua eficácia na promoção do sucesso escolar?
- Quais os reflexos das referidas metodologias na implicação dos alunos e conseqüentemente, nos resultados escolares?

A amostra será constituída por dois grupos, um de 4 professores que lecionam o quarto ano de escolaridade e o outro de 72 alunos que se encontram nesse mesmo ano. A escolha deste ano de escolaridade prende-se com os seguintes aspetos: os professores e alunos já estabeleceram uma relação ao longo de dois anos (3º e 4º anos), os alunos revelam uma maior maturidade para participar numa investigação e todos mostram disponibilidade para se envolver num trabalho deste domínio que requer, entre outras solicitações, a observação de aulas.

Relativamente à metodologia a utilizar, será realizado um estudo de natureza qualitativa, mais especificamente um estudo de caso, através do qual será investigada a temática em estudo, a partir do seu contexto real.

Os instrumentos de recolha de informação irão incidir sobre planos de aula, grelhas de observação de aulas com foco nas práticas metodológicas, grupos de discussão focalizada (um constituído pelos professores do 4º ano e outros dois formados por conjuntos de 7 alunos cada) e balanços de final de período.

Toda a investigação será conduzida segundo princípios éticos fundamentais, de entre os quais destaco:

- princípio da não intrusão (comprometo-me a não interferir com as dinâmicas próprias da instituição);
- princípio da confidencialidade (será mantido o anonimato de todos os participantes envolvidos);
- princípio da devolução de resultados (comprometo-me a devolver os resultados obtidos, realizando uma ação na escola para os interessados).

Por fim, na apresentação pública do relatório de investigação, será ainda minha preocupação:

- proteger os participantes envolvidos, garantindo a confidencialidade e o anonimato;
- não alterar dados ou resultados;
- não enviesar conclusões, omitindo ou acrescentando pormenores.

Lisboa, 24 de fevereiro de 2015

Anexo 2 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para participação dos seus educandos no grupo de discussão focalizada

Lisboa, 8 de abril de 2015

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Sou professora do 1º Ciclo no Colégio X e encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação que incide sobre a temática “Modos de ensinar e de aprender no 1º Ciclo”. Este projeto surge no âmbito da frequência no Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa.

Assim, peço a sua melhor compreensão no sentido de autorizar o seu educando a participar numa entrevista coletiva com outros alunos, no próximo dia **17 de abril**, pelas **14h30**. Esta terá a duração média de 1h e tem como objetivo ouvir as opiniões dos alunos sobre a referida matéria em investigação. De modo a que possa ser posteriormente transcrita, a entrevista será gravada em formato áudio, no entanto, asseguro a total confidencialidade dessa gravação que será unicamente ouvida por mim, enquanto investigadora, e destruída após a conclusão do estudo.

Durante todo o processo, as identidades dos alunos serão mantidas em anonimato.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, despeço-me com os melhores cumprimentos.

Márcia Leal

Anexo 3 – Roteiro usado no grupo de discussão focalizada (professores)

a) Abertura

Estou a frequentar um curso de Mestrado e procuro conhecer melhor os modos de ensinar e de aprender, tendo em vista a introdução de eventuais melhorias, a vossa colaboração é muito importante! Assim, iremos conversar um pouco sobre a escola.

b) Introdução (questões com um caráter mais geral)

Categorias	Subcategorias	Questões
1. Atitude perante a escola	1.1 Disposição face à escola	- Gostam de ser professoras?

c) Questões mais específicas

Categorias	Subcategorias	Questões
2. Relação pedagógica	2.1 Implicações da relação pedagógica na aprendizagem	- Consideram que o cuidado, o interesse e a disponibilidade para com os vossos alunos são essenciais à aprendizagem?
		- O que consideram mais importante para a aprendizagem dos alunos: a relação pedagógica ou o conhecimento das matérias a ensinar?
3. Práticas metodológicas	3.1 Práticas metodológicas usadas no dia a dia	- Podem descrever uma das vossas aulas tipo (como começam, como desenvolvem e como terminam)?
	3.2 Metodologias predominantes	- Quais as metodologias que predominam nas vossas aulas?
	3.3 Justificação das metodologias predominantes	- Porque optam pelas mesmas?
	3.4 Necessidade de alteração de metodologias	- Já vos aconteceu terem de mudar as metodologias? Porquê?
	3.5 Metodologias adaptadas aos alunos	- As metodologias são iguais para todos os alunos?

	3.6 Reflexos das metodologias de implicação e na aprendizagem	- De um modo geral, as metodologias são favorecedoras da implicação dos alunos? E da aprendizagem? Como veem isso?
	3.7 Gestão do espaço de aprendizagem	- Na vossa opinião, o modo como as mesas dos alunos estão posicionadas é favorável à aprendizagem? Porquê? - A organização é sempre a mesma? Varia? Em função de quê?
4. Obstáculos à aprendizagem	4.1 Identificação de obstáculos à aprendizagem	- Do vosso ponto de vista, quais os principais obstáculos à aprendizagem dos alunos?
	4.2 Relação entre a organização interna da escola e os obstáculos referidos	- Consideram que a organização interna da escola, os modos de ensinar e avaliar podem ter alguma relação com esses obstáculos?
5. Avaliação das aprendizagens	5.1 Regulação do processo de aprendizagem	- Como realizam a avaliação dos alunos?
	5.2 Avaliação ao serviço da aprendizagem	- Concordam com a ideia de que a avaliação deve estar ao serviço da aprendizagem de todos os alunos?
	5.3 Avaliação – classificação ou formação?	- Na vossa prática avaliativa, valorizam mais a classificação ou a formação?
	5.4 Regulação do processo de aprendizagem	- Em que medida consideram que a avaliação é importante no processo de aprendizagem?

Anexo 4 – Roteiro usado no grupo de discussão focalizada (alunos)

a) Abertura

Estou a frequentar um curso de Mestrado e procuro conhecer melhor os modos de ensinar e de aprender, tendo em vista a introdução de eventuais melhorias, a vossa colaboração é muito importante! Assim, iremos conversar um pouco sobre a escola.

b) Introdução (questões com um caráter mais geral)

Categorias	Subcategorias	Questões
1. Atitude perante a escola	1.1 Disposição face à escola	- Gostam de vir à escola? - Qual a vossa disciplina preferida? Porquê?
	1.2 Efeitos das aprendizagens escolares na vida futura	- O que esperam da escola?

c) Questões mais específicas

Categorias	Subcategorias	Questões
2. Práticas metodológicas	2.1 Práticas metodológicas usadas no dia a dia	- Conseguem descrever as fases, os momentos de um dia de aulas? Os elementos de cada uma das turmas podem ajudar-se uns aos outros.
	2.2 Metodologias preferidas dos alunos	- Nas aulas, as professoras podem usar várias maneiras para trabalhar convosco. Qual é a que gostam mais e porquê?
	2.3 Metodologias predominantes	- Tendo em conta as maneiras de aprender que referiram, qual é a que a professora usa mais nas aulas? A que vocês fazem mais vezes?
	2.4 Reflexos das metodologias na implicação e na aprendizagem	- Em qual delas é que vocês se envolvem mais? - E em qual é que aprendem mais?

	2.5 Gestão do espaço de aprendizagem	- O modo como as vossas mesas estão posicionadas na sala de aula ajuda-vos na aprendizagem? Porquê?
3. Relação pedagógica	3.1 Características das professoras	- Podem dizer-me três adjetivos que caracterizem as vossas professoras?
	3.2 Relacionamento professoras/alunos	- Consideram que a relação entre o professor e os alunos é importante para a aprendizagem? Porquê?
	3.3 Implicações da relação pedagógica na aprendizagem	- Acham que a professora se relaciona da mesma maneira com todos os alunos?
4. Avaliação das aprendizagens	4.1 Justiça na avaliação	- Do vosso ponto de vista, a professora é justa na avaliação?
	4.2 Regulação do processo de aprendizagem	- Como é que a professora vê se estão a aprender?
2. Práticas metodológicas (retomar)	2.6 A aula ideal	- Se cada um de vós fosse professor, como é que daria as aulas?

Anexo 5 – Grelha de observação de aulas

As Práticas Metodológicas

Disciplina:	Ano/Turma:	Data:	
Observador:	Nº de alunos:	Hora:	
1 – Organização da sala de aula			
a) Disposição das mesas dos alunos			
Individualmente			
Em U			
A pares			
Em pequeno grupo			
Em grande grupo			
b) Recursos materiais disponíveis			
Livros			
Ficheiros (exercícios, correções...)			
Computadores			
Cartazes afixados nas paredes			
Outros:			
c) Disposição do professor			
Mantém-se sentado			
Permanece junto ao quadro/secretária			
Circula pela sala de aula e orienta os alunos			
Outros:			
Observações:			
Indicadores e exemplos de evidências		Nada evidente	Algo evidente
			Bem evidente
2 – Comunicação / interação na sala de aula			
a) O professor promove a discussão / troca de ideias entre alunos e entre professor e alunos.			
Exemplos de evidências:			
Incentiva e permite a troca de ideias entre os alunos. <input type="checkbox"/>			
Coloca questões que conduzem à discussão. <input type="checkbox"/>			
Disponibiliza tempo para os alunos colocarem questões ou partilharem ideias. <input type="checkbox"/>			
Valoriza o contributo dos alunos no desenvolvimento da aula, contribuindo para que participem ativamente. <input type="checkbox"/>			
Outros:			
3 – Metodologias utilizadas			
a) O professor recorre à exposição.			
Exemplos de evidências:			
Apresenta conteúdos. <input type="checkbox"/>			
Fornece orientações para a realização de tarefas. <input type="checkbox"/>			
Sintetiza a aula. <input type="checkbox"/>			
Narra situações. <input type="checkbox"/>			
Outros:			

b) O professor recorre à exposição e ao diálogo.			
Exemplos de evidências: Coloca questões sobre conteúdos já trabalhados. <input type="checkbox"/> Faz perguntas para aferir a compreensão do exposto. <input type="checkbox"/> Usa as respostas às perguntas para dar continuidade à exposição. <input type="checkbox"/> Pede contributos para sintetizar temas abordados. <input type="checkbox"/> Outros:			
c) Os alunos realizam tarefas individualmente.			
Exemplos de evidências: Realizam fichas de trabalho. <input type="checkbox"/> Produzem texto. <input type="checkbox"/> Fazem pesquisa orientada, com suporte em materiais previamente fornecidos. <input type="checkbox"/> Fazem pesquisa livre, sem guião. <input type="checkbox"/> Outros:			
d) O professor e/ou os alunos corrigem trabalhos.			
Exemplos de evidências: O professor faz a correção no quadro. <input type="checkbox"/> O professor corrige os trabalhos oralmente. <input type="checkbox"/> O professor corrige os trabalhos no quadro, a partir do contributo dos alunos. <input type="checkbox"/> Outros:			
e) Os alunos realizam trabalhos de grupo.			
Exemplos de evidências: Fazem pesquisa orientada, com suporte em materiais previamente fornecidos. <input type="checkbox"/> Fazem pesquisa livre, sem guião. <input type="checkbox"/> Elaboram textos, cartazes, entre outros materiais. <input type="checkbox"/> Outros:			
f) Os alunos apresentam trabalhos.			
Exemplos de evidências: Apresentam trabalhos produzidos individualmente. <input type="checkbox"/> Apresentam trabalhos produzidos em grupo. <input type="checkbox"/> Dramatizam. <input type="checkbox"/> Outros:			
4 – Clima de sala de aula			
a) O professor facilita um bom ambiente em sala de aula, favorecedor do envolvimento dos alunos.			
Exemplos de evidências: O professor responde, de bom grado, às questões/curiosidades dos alunos. <input type="checkbox"/> O professor reforça positivamente os alunos. <input type="checkbox"/> O professor mostra boa disposição e transmite-a aos alunos. <input type="checkbox"/> O professor estimula a curiosidade e o gosto pela aprendizagem. <input type="checkbox"/> Outros:			

b) Os alunos revelam entusiasmo e vontade de aprender.			
<p>Exemplos de evidências:</p> <p>Os alunos participam ativamente e com entusiasmo. <input type="checkbox"/></p> <p>Os alunos colocam questões pertinentes e contribuem para o enriquecimento da aula. <input type="checkbox"/></p> <p>Os alunos fazem intervenções bem-sucedidas. <input type="checkbox"/></p> <p>Outros:</p>			
OUTROS:			
OBSERVAÇÕES:			

Grelha de observação elaborada a partir de Reis (2011) e Roldão (2012).

Anexo 6 - Transcrição da entrevista - grupo de discussão focalizada (professores)

Codificação

GDP

GD - Grupo de Discussão Focalizada

P - Professores

E - Entrevistador

P1 - Professora Titular da Turma 1

P2 - Professora Titular da Turma 2

P3 - Professora Titular da Turma 3

P4 - Professora Titular da Turma 4

A professora P4 chegou um pouco mais tarde.

E – Bom dia. Eu estou a frequentar um curso de Mestrado e procuro conhecer melhor os modos de ensinar e de aprender, tendo em vista a introdução de eventuais melhorias na nossa escola e a vossa colaboração é muito importante. Por isso, iremos conversar um bocadinho sobre a escola. Eu queria saber se vocês gostam de ser professoras.

P2 – Eu não me imagino a fazer outra coisa, a minha vida é isto.

P1 – Claro que sim.

P3 – Sim.

E – Consideram que o cuidado, o interesse e a disponibilidade para com os vossos alunos são essenciais à aprendizagem?

P2 – É fundamental, sim. É muito importante nós gostarmos daquilo que estamos a fazer para conseguirmos motivar as crianças, é que eles são todos muito diferentes e nós temos de conseguir chegar a cada um e... é muito importante percebermos quais são os interesses deles e trazê-los para a escola, para associar com tudo aquilo que nós queremos que eles aprendam.

P1 – Bom, uma forma de motivar sem sabermos os interesses deles, não conseguimos motivar as crianças, logo aí podemos não chegar ao sucesso ah... porque através da

motivação é a única maneira de chegarmos ao sucesso, ou melhor, eles cheguem ao sucesso.

P3 – Exato.

E – O que é que consideram mais importante para a aprendizagem dos alunos, a relação pedagógica ou o conhecimento das matérias a ensinar?

P1 – O nosso conhecimento?

P2 – O que é que é mais importante? As duas são importantes, tem que haver uma relação pedagógica.

P1 – Elas estão interligadas, sem uma não pode haver a outra e acho que até primeiramente deve haver uma relação pedagógica forte para tu conseguires ah... partilhar os teus conhecimentos ah... e sem teres essa relação não consegues perceber como é que são as crianças e as dificuldades de cada uma ah... porque isso também é importante saber, para depois poderes ajudar cada uma delas de maneira diferente, conforme a sua necessidade.

P2 – Porque sem relação pedagógica tu o que fazes é o mesmo que os livros fazem, é transmitir e transmitir não é nada.

P3 – Eles não vão lá... dessa maneira, só pela transmissão.

P2 – E dar matéria não chega.

P1 – E na monodocência, acho que isso então é tão vincado que é extremamente importante, tu passas o tempo todo com eles e precisas de os conhecer bem, de até falar às vezes, eles desabafam bastante contigo, em termos pessoais e isso também cria laços professor - aluno.

E – Agora queria que vocês me descrevessem sucintamente uma das vossas aulas, como começam... como começa, como é que a desenvolvem e como é que termina, não precisam de especificar muito.

P4 – Se for no início do dia, a primeira coisa é sempre receber bem os alunos, cumprimentar, ver se há alguma coisa que eles queiram partilhar connosco ah... depois aqui temos o hábito de fazer o sumário com eles, ditamos o sumário ou escrevemos o sumário no quadro, depois tentamos perceber sobre o assunto que vamos dar se eles já têm algum conhecimento, que conhecimentos é que eles têm, qual é a ideia que eles têm sobre esse assunto... depois vamos dando a matéria conforme aquilo que for, depende se é uma aula de revisão, se é uma aula nova, de

matéria nova, no final fazemos ou damos um pequeno esquema daquilo que está a ser dito ou mostra-se um filme, faz-se uma fichinha, conforme, vai-se variando.

P2 – Sim, eu acho que é um bocadinho por aí, dependendo do horário, dependendo dos conteúdos a abordar, mas creio que é sempre fundamental conseguir primeiro tranquilidade na sala de aula e depois tentar saber o que é que eles têm para nos dar sobre esses conteúdos, o que é que eles já sabem e tentar partir do que eles nos dão para o que vamos expor a seguir, ou que lhes vamos apresentar a seguir, para que haja, lá está, o tal interesse da parte deles nos conteúdos que estamos a tentar que sejam apreendidos por eles.

P3 – Eu acho que é... às vezes sinto é que é um bocado difícil, mas isso acho que parte também da maneira de dar... às vezes tenho o hábito de começar eu isso e sinto que às vezes leva a que eles exatamente não tenham o à vontade necessário para também poderem explorar eles... a matéria. E quando faço, também tenho vezes em que opto por exatamente deixá-los primeiro falar e sinto que ah... o feedback é diferente, portanto, consigo fazer com que eles, com que a atenção deles para com a matéria seja mais positiva do que se for eu a expor.

E – Achas que eles se envolvem mais se partires do que eles sabem do que se fores tu a passar informação?

P3 – Sim, se bem que às vezes é difícil fazer... sim, sim.

P1 – Eu acho que depende muito da disciplina e da, se é uma matéria nova ou se não é ah... a maneira de nós trabalharmos é sempre diferente, até de disciplina para disciplina, de matéria para matéria, portanto inicialmente se for uma aula ah... logo no início e ainda por cima se for à segunda-feira eu deixo sempre um bocadinho de tempo para falarem sobre o fim de semana, para poderem conversar, para depois... é a única maneira de depois a seguir acalmarem, enquanto eles não falarem assim um bocadinho, não se acalmam. Depois temos a oração, depois iniciamos a aula que tiverem da disciplina ah... tendo sempre partido dos conhecimentos deles e dos outros do dia a dia, da realidade deles ah... para iniciar um tema ah... e a partir daí pode-se utilizar o material diversificado que nós temos aqui, powerpoints, filmes, aproveitar sempre o quadro interativo e claro que temos que depois explorar o manual, mais tarde consolidar a matéria de diferentes maneiras, não é? Não é necessário que sejam

sempre fichas, pode ser através de jogos, através de trabalhos de grupo, depende muito daquilo que estivermos a fazer.

E – Eu reparei que é comum que vocês partem sempre dos interesses dos alunos, não é? Ver primeiro o que eles sabem e a partir daí pegam no conteúdo.

P2 – Sim, e tem que ter uma base.

P4 – É uma maneira também de os agarrar e de os motivar, de eles estarem atentos à aula e ao que nós vamos dizer...

P2 – Isso depois também varia de turma para turma, há sempre crianças muito interessadas e que têm muito para dar ah... por exemplo, na minha turma tenho 4 ou 5 alunos que têm umas capacidades fantásticas e portanto têm sempre muito para dar e até por vezes acabo por aproveitar essas capacidades para ajudar os colegas com mais necessidades ou com mais dificuldades, o que é bom.

E – Outra questão, quais as metodologias que predominam nas vossas aulas e porque é que optam pelas mesmas? Por exemplo, se é trabalho de grupo, trabalho a pares, trabalho individual, exposição...

P4 – Isto como é no 1º ciclo, claro que há muito trabalho individual mas cada vez há mais trabalho realmente a pares, de vez em quando trabalhos de grupo, grupos de 2, lá está, trabalho a pares ou grupos de 3 alunos, mais ou menos, eles gostam muito de trabalhar assim em grupo ah... mas tem que haver também uma grande vigilância porque se não há sempre nos grupos aqueles que trabalham realmente muito, aqueles que fazem realmente quase tudo, e outros nem tanto. Se calhar posso dizer que uma grande parte da aula é trabalho a pares.

P2 – Ah... eu acho que depende muito das turmas e há dias em que as turmas conseguem trabalhar em grupos e há dias em que o ideal é a pares, mas infelizmente ainda há necessidade de alguns momentos de trabalho individual ah... por mil e um motivos, é importante por exemplo que eles consigam focar a atenção só deles naquele trabalho e tentar dar a volta àquela tarefa, ah... mas há momentos em que é muito importante eles confrontarem as ideias e tentarem tirar dali um produto. Eu este ano fiz isto muitas vezes sobretudo com criação de texto e com estes trabalhos mais de confrontar ideias uns com os outros e tirar dali um fruto, por assim dizer. Mas a pares é mais fácil...

P3 – Eu também é, mais foi o trabalho individual e a pares, em grupo menos exatamente porque quando o faço é sempre em grupos de 4 e nunca é tão produtivo como um trabalho a pares.

P1 – Eu trabalho, é assim, o nosso trabalho aqui é principalmente, inicialmente quando estamos a iniciar uma matéria, eu costumo fazer o trabalho individual para cada um poder tirar as suas dúvidas individualmente e perceber se eles estão a perceber a matéria ou se têm algumas dificuldades, e trabalhar mais diferenciadamente aí, inicialmente quando dou um tema. Depois, para explorar o tema, costumo fazer trabalhos a pares ou em grupo, já fiz trabalhos com 5 crianças em cada grupo, resultou bastante bem, normalmente sou eu que escolho as crianças, mas também há momentos em que são eles que escolhem, porquê? Por causa do comportamento, principalmente visto estar com esta turma pela primeira vez este ano, depois isto tem a ver muito com o trabalho que foi feito anteriormente, se estão habituados ou não e também com o comportamento, o próprio comportamento da turma que às vezes influencia bastante este tipo de trabalho. O trabalho feito em grupos de 5, 4 alunos, por acaso até correu bem, melhor do que eu esperava porque tentei equilibrar eles... em termos de crianças com mais dificuldades com crianças com menos dificuldades e achei portanto, o resultado foi bastante bom porque uns puxavam pelos outros e orientavam aqueles que tinham mais dificuldade, isto principalmente a Matemática. A Português, o trabalho de grupo é mais em relação à criação de texto, também a pares ou com 3 elementos ah... às vezes também fazemos trabalho num grande grupo, no quadro, principalmente quando inicio a criação de texto, gosto de fazer no quadro com eles, eles vão dando as ideias e vamos, eu vou orientando o texto para eles fixarem também algumas regras, a pontuação principalmente, quando há diálogos, por exemplo, que vejo que eles têm às vezes maiores dificuldades, nos parágrafos também.

E – Achas que é mais produtivo se fores tu a escolher os elementos do grupo?

P1 – Acho, sinceramente sim.

P2 – Acho que nós temos aqui um grande condicionante que é o comportamento dos alunos, dependendo da turma, isso varia muito de turma para turma, há turmas em que tu consegues fazer mais trabalhos de grupo e há outras turmas que tu tens que controlar muito bem os trabalhos de grupo, isso é a nossa maior condicionante.

E – É um obstáculo. Já vos aconteceu, ao longo de uma aula, terem de mudar de metodologia e porquê?

P2 – Já.

P1 – Quantas vezes.

E – Podem dar um exemplo?

P2 – Ah... por exemplo quando comecei, isto já o ano passado, 3º ano, a dar a multiplicação por décima, centésima e milésima, que achei que eles estavam a olhar para mim quase como se eu estivesse a dizer uma coisa do outro mundo, no dia a seguir ou na semana seguinte para dar a divisão pela décima, centésima e milésima, uma vez que eles já conheciam a regra da multiplicação, sentei-os em grupo para eles descobrirem a regra da divisão e tive que mudar porque como percebi que o conteúdo anterior não tinha sido, pela exposição ou pela exploração do manual, bem aceite por eles, serem eles a descobrir, ou sentá-los em grupo, dar-lhes uma folha tamanho A3 e descubram, foi muito bom, eles aprenderam a regra e não a esqueceram mais.

P1 – Também tenho o contrário ah... estarem a trabalhar em grupo e principalmente por causa do comportamento, ter que depois trabalhar individualmente com eles, porque tenho alguns elementos que quando estão com os melhores amigos, dispersam-se muito e distraem os colegas. Às vezes não é fácil e houve essa necessidade de várias vezes, depois de ter que trabalhar individualmente com eles, principalmente pela atenção e pela concentração, mais à tarde do que de manhã. Depois é o facto de tu estares a dar uma matéria de uma forma e perceberes que os alunos não estão, às vezes alguns elementos não estão bem a entender e tu tens que tentar de todas as maneiras possíveis ah... tentar ajudar. Irem ao quadro, exatamente, e trabalhem mesmo eles próprios no quadro, às vezes chamar um elemento para ajudar um colega, um ou outro que ponha o dedo no ar e que queira ajudar o colega, também.

P2 – Eu faço isso muitas vezes.

P4 – Tem que haver reajustes, às vezes realmente nós estamos realmente a pensar fazer um trabalho individual ou um trabalho, ou o contrário, ou um trabalho de grupo e as coisas não estão a correr bem ou porque há alunos que não se portam bem, ou porque há alunos que estão a dominar o trabalho de grupo e tem que haver uma intervenção constante da professora e às vezes temos que separar, se calhar fazer

grupos mais pequenos ou ao contrário, podemos estar com um trabalho individual e começam a surgir ideias das várias partes do grupo e eles próprios às vezes pedem: *Ó professora, podemos fazer este trabalho a pares?* E, lá está, temos que às vezes aproveitar aquilo que eles nos dão e que eles nos pedem e se acharmos que realmente é plausível, que se pode utilizar, tentamos ir adaptando também um bocadinho às necessidades dos alunos, à vontade deles, desde que eles depois também estejam a fazer o trabalho que nós lhe pedimos.

P3 – Eu por acaso, nesse aspeto, ao nível da mudança de métodos, acontece mais na Matemática, na exploração dos problemas, quando sinto exatamente que eles não estão a perceber e eu também está-me a ser difícil fazê-los chegar, acabamos sempre por demorar mais, eles entretanto vão intervindo, portanto é onde sinto que realmente essa mudança, é mais a nível da exploração dos problemas, ao nível da Matemática. Ao nível do Português, mais, não me costuma acontecer tantas vezes.

E – Não tanto. Algumas de vocês já falaram sobre diferentes metodologias tendo em conta os alunos. Costumam fazer isso?

P2 – Sim, sempre.

P1 – Claro.

P2 – Sempre, eles não são todos iguais ah...

P4 – E têm dias...

P2 - E têm dias, e alturas do dia em que estão bem e alturas em que é necessário falar de uma forma mais firme com eles para eles voltarem à terra e perceberem realmente que têm de se concentrar e trabalhar e há outros dias em que eles precisam é de colo para voltar à terra, e aqui é a parte pedagógica de que falávamos inicialmente que tem que entrar mais do que os conhecimentos, porque sem a tal parte pedagógica não os conseguimos voltar para os conhecimentos e depois por vezes tu estás a trabalhar de uma forma com o grande grupo e percebes que tens ali 2 ou 3 alunos que daquela forma não estão a chegar e se não estão a chegar, tu tens que chegar a eles, se eles não conseguem chegar a ti, tens que tu chegar a eles para em conjunto chegarem todos ao mesmo objetivo.

P1 – O que eu sinto é, nós planificamos, mas muitas das vezes aquela planificação não acaba nem pouco mais ou menos como começou, como era a ideia inicial, porque nós vamo-nos adaptando às necessidades dos alunos, de cada aluno, e daí a planificação é

um guia para aquele dia ah... em termos mais de conteúdos ah... e também de material, do que possa ser necessário e de metodologia, ao fim e ao cabo, mas nós estamos sempre a adaptar a cada criança, nunca acabamos tal como idealizámos inicialmente.

P2 – Até porque há conteúdos que achas que vão ser fáceis de abordar e acabam por não ser.

P1 – Ou surgem outras ideias e dúvidas.

P2 – Ou surgem temas paralelos àquele tema e que tu não podes dizer: *Olha, põe no pause que amanhã trabalhamos isso*. Não dá e portanto tu tens que trabalhar sobre aquilo que também foi dito e pronto, e apesar de ser enriquecedor, todos os conhecimentos que eles têm para transmitir à turma, também não deixa de ser cansativo, não é? Porque tu tens uma, e depois tens a pressão das metas que têm que ser cumpridas e às vezes há tantas coisas a virem pelo meio que tu queres focar determinado tema e eles estão a fugir para as raízes da árvore em vez de estarem no tronco e tu tens de conseguir sugar outra vez para o fio condutor que tu queres, mas que é complicado é.

E – Vocês também já falaram sobre isto, mas podem fazer uma conclusão. De um modo geral, as metodologias são favorecedoras da implicação, da envolvimento dos alunos e consequentemente da aprendizagem? E como é que veem isso? Se quiserem dar algum exemplo.

P4 – Lá está, mas isso já foi dito.

P2 – Já foi falado.

P4 – Já foi referido que nós vamos adaptando também as metodologias ao, à turma, como é que a turma está a corresponder, arranjam a metodologia que achamos que naquele momento se adequa melhor à forma, como a turma está e também muitas vezes temos de ver se temos o horário com os tais ditos furos, claro que planeamos uma metodologia que vamos utilizar naquela aula, mas as próprias atitudes da criança e a forma como as crianças estão a reagir, se estão a aprender ou não com facilidade ah... acaba por muitas vezes termos de nos adaptar.

P2 – E até o que aconteceu na hora anterior, não é? O que aconteceu na hora anterior por vezes é um condicionante para o que nós vamos fazer a seguir e tu até tens uma estratégia, o trabalho de grupo para fazer por exemplo, ou o trabalho a pares na hora

seguinte, mas eles ou vêm do intervalo ou de uma atividade que não correu bem, e tu não podes fazer um trabalho a pares, porque se tu fizeres um trabalho a pares ou um trabalho de grupo, aquilo vai dar uma confusão e nunca mais vai acabar, portanto, tens de parar e tens que perceber o que é que a turma precisa naquele momento e aí está a adaptação outra vez das metodologias, ao que eles nos conseguem dar naquele momento, porque até são turmas que conseguiriam dar um bom trabalho de grupo, com rendimento...

P3 – Ou tu achas que poderiam dar...

P2 – Exatamente, depois daquela situação que ocorreu, não é bom fazer um trabalho de grupo, se eles vêm todos chateados uns com os outros de um jogo de futebol que aconteceu, tu não podes ir fazer um trabalho de grupo, sem primeiro perceber o que é que se passou ali e acalmar e se calhar mais vale exatamente, desdobrar aquilo tudo e ok, então partindo daquilo e da *forma como vocês estão, se calhar eu ponho uma música mais tranquila e vamos trabalhar de outra forma em vez do trabalho de grupo.*

P1 – E às vezes até tens necessidade de falar sobre outro tema, naquele momento, para tentar resolver aquele problema.

P2 – Isso mesmo.

P3 – Exato.

P1 – É uma adaptação constante a tudo.

P2 – Exato, e depois há turmas que são caixinhas de surpresas, há turmas que tu consegues minimamente aquilo que tu planeaste conseguires fazer durante o dia e até porque tens ali um fio condutor definido e que vais conseguindo mesmo tendo os interesses deles, como já conheces a turma, que não saia muito daqueles parâmetros.

P3 – Esse fator é muito importante.

P2 – Exatamente, e há outras turmas que tu sabes perfeitamente que se entrares na sala, naquele dia, aquele aluno ou aqueles dois alunos vêm completamente avariados, tu naquele dia já não vais fazer nada daquilo que tinhas planeado e tens que mudar a planificação em cima do joelho, porque isto é...

P3 – Ou pode acontecer fazeres e ter de ser diferente... e tu surpreenderes-te a ti própria.

P2 – Portanto é assim, e tu entras na sala e naquele dia aquela criança vem avariada e tu até dizes: *Bom dia alegria!* E percebes, mais valia ter dito: *Bom dia!* (voz mais grossa) Porque é isto, porque é isto!

E – Sim e surge a li a necessidade dos ajustes, como estavas a dizer a há bocadinho. Ah... Na vossa opinião, o modo como as mesas estão posicionadas na sala de aula é favorável à aprendizagem e porquê? Essa organização é sempre a mesma?

P4 – Não.

P1 – Ah, não!

E - Varia? Em função de quê?

P4 – Varia conforme o trabalho que vão fazer, varia...

P2 – Consoante a turma.

P4 – Está bem, mas mesmo com a mesma turma, conforme o trabalho às vezes que se faz, temos que modificar a organização da sala, eles próprios ajudam, e às vezes até já conhecem algumas, algumas tipologias de organização que nós fazemos quando nós vamos fazer determinados trabalhos, outras vezes não, outras vezes pedimos para eles fazerem de outra forma, colocarem as mesas de outra forma, mas claro que influencia porque muitas vezes, claro que os grupos também fazem com que nós encontremos a melhor solução, às vezes salas que parecem à partida mais dinâmicas, há determinados grupos, determinadas turmas que não conseguem funcionar, não conseguem funcionar porque são crianças ou que se distraem ou porque há crianças com problemas de visão e que tem que haver muito cuidado. Quando há outras crianças com problemas de visão, de audição, problemas de défice de atenção, hiperatividade e todas essas situações, é muito difícil às vezes ter uma sala que aparentemente vai ser mais dinâmica, vai dar para eles fazerem o trabalho porque o fator distração e até... às vezes acaba por ser obstáculos à própria aprendizagem...

E – Para alguns alunos.

P4 – Para alguns alunos, só que lá está, como nós estamos com uma turma, temos que tentar sempre pensar no global, o que é que vai funcionar porque podemos mudar a posição, o espaço da sala mas eu acho que, realmente tem que haver uma dinâmica, não pode estar sempre da mesma forma.

P2 – Nem a mesma forma, nem os mesmos elementos uns ao pé dos outros constantemente, ou seja, eles têm de aprender a trabalhar com todos por perto e eu

costumo dizer isto muitas vezes a nível de comportamento, até porque há pais que mandam recados que não querem o filho ao pé de... porque tal colega, porque o distrai, porque isto e porque aquilo. Não, todos têm de passar por todos os lugares, claro que eu não posso pôr o aluno T que é do meu tamanho, na carteira da frente, não é? Mas, quer dizer, tem que se tentar gerir tudo isto da melhor forma ah... há crianças altas, há crianças mais pequenas, há crianças com défice de atenção, há crianças com mil e uma situações que mexem com a sala de aula, por vezes não é preciso ser um caso diagnosticado, às vezes uma separação dos pais, na altura, mexe com a dinâmica da criança porque propriamente um défice de atenção diagnosticado ah... portanto isto é tudo o que nos leva a pensar em que estrutura é que nós temos a sala e depois lá está, a condicionante do edifício, se a sala é sobre comprido, sobre a vertical, sobre a horizontal, isto é tudo uma condicionante muito grande porque tu senta-los em grupo mas tens de ter em atenção que nenhum dos elementos está de costas para o quadro.

P3 – Exatamente.

P2 – Ah... ou nenhum elemento está demasiado, com uma visão demasiado ampla sobre a turma, porque também sabemos que quando eles conseguem ver a turma toda controlam os comportamentos todos uns dos outros e isso também não é bom, portanto tem que se conseguir aqui ir mudando a dinâmica ou a dinâmica do grupo ah... e que dê para trabalhares diferentes situações.

P1 – Eu inicialmente tive um problema com a minha sala, a minha sala é a mais pequena e a minha turma era grande, ainda por cima é na horizontal ah... faz um bocadinho de reflexo ali o... a janela faz reflexo no quadro a uma certa altura e torna-se bastante difícil orientar as mesas, depois acho que estas mesas não são muito práticas para serem arrastadas, também são muito grandes, ah... são boas, mas são muito grandes e às vezes é complicado fazermos grupos, ah... eu normalmente em cada período altero a disposição da sala ah... também tento pôr, misturar rapazes com raparigas também, apesar de às vezes eles não gostarem muito, mas eles têm que se habituar e também é uma forma de controlarmos até o comportamento e... normalmente, como a sala é muito pequena, eu não altero muito a disposição, quando têm que fazer trabalhos de grupo, eu agarro nas cadeirinhas, juntam-se em cantinhos dentro da sala, são eles que escolhem os sítios e organizam-se bem assim desta forma.

E – Ajustas de modo a que seja favorável à aprendizagem, é isso?

P1 – Exatamente.

E – Queres acrescentar alguma coisa, P3B?

P3 – Eu basicamente é o mesmo no sentido de tentar quando faço mudanças, vejo uma coisa que não seja taxativa no sentido de precisamos de mudar agora, não vamos mudar mais, sinto que eles quando isso acontece, eles gostam, sentem exatamente que há mudança, que vão trocando os lugares, isso acaba por ser um fator positivo na própria aprendizagem deles, o facto de eles terem mudado, é o que eu sinto.

E – Do vosso ponto de vista, quais são os principais obstáculos à aprendizagem dos alunos? Também algumas já falaram um bocadinho sobre isto.

P4 – Os fatores exteriores afetam muito a aprendizagem, se eles não vêm, se as crianças não têm estabilidade, se vêm com problemas do recreio com os amigos ou problemas de casa, é meio caminho andado para não estarem motivados, com vontade, atentos para aprenderem da mesma forma, os fatores exteriores influenciam muito.

P2 – A falta das horas de sono, se eles não dormiram o suficiente, mexe com eles, não é?

P3 – A estabilidade deles também, se vêm de famílias exatamente que têm por hábito estar com eles, fazerem os trabalhos de casa, terem alguém que os acompanhe nos trabalhos de casa, ou não, tenho alunos que se vê exatamente que são, saem da escola e são, estão por si, são fáceis de identificar depois na própria pressão deles ao nível do ano.

P4 – Mas também ao nível da... falei nos fatores exteriores principalmente mas a nível depois da escola, claro que é muito importante também, lá está, aquilo que falámos logo no início, a relação pedagógica, o professor com o aluno, é um grande facilitador também para a aprendizagem, as crianças se estiverem confortáveis, se sentirem à vontade com o adulto com que estão, vão ter mais à vontade para colocar as suas dúvidas, vão estar mais descontraídas, logo, à partida, a relação professor-aluno acaba por ser um facilitador, pronto, vai ajudar, mas se houver problemas internos dentro dos coleguinhas, entre os colegas, vai logo atrapalhar outra vez a aprendizagem, é um obstáculo.

P2 – Nós, por estes fatores, não conseguimos chegar a eles ou eles não conseguirem chegar a nós, é um grande obstáculo, o tempo que levamos a conhecer a criança é um obstáculo ah...

P3 – E às vezes o facto de teres a sensação que não conheces, pode às vezes ser errado, mas quando tens essa sensação também é um obstáculo para que não consigas mais.

P2 – E há uma outra coisa muito importante que são os pais...

P4 – Os pais, os pais...

P2 – E a relação que os pais têm com os professores e com a escola, porque se os meninos vêm para a escola e os pais em casa disseram: *Ok tu vais para a escola é para aprender, estás motivado, é a tua professora, estás num colégio privado, nós fazemos por isso, tens de dar o teu melhor, nós damos o nosso, a tua escola... a escola é para ti o que é o nosso trabalho, tu tens que ir feliz para a escola...*

P3 – Se lhes incutem bons valores, nesse sentido...

P2 – Agora, se os pais dizem: *A tua professora fez isto? Então, mas isto está errado! Isto não está corrigido. E porque está com o acordo ortográfico não sei de onde, e porque está não sei do quê, e não vem a matriz para casa?* E não vem... pronto! Se isto, se estes atritos, às vezes nem é preciso ser um conflito, é estes atritos do... *a matriz não vem para casa e devia ter vindo, tu estás sentado atrás e a tua professora sabe que tu tens de estar sentado à frente*, este tipo de conversa influencia.

E – Também pode ser um impedimento.

P2 – Exato, porque se eles acham que os pais não estão bem connosco, eles não estão bem connosco, porque eles sabem que qualquer coisa vai originar um conflito entre nós e os pais e não passa por eles, passa por nós e pelos pais e portanto isso causa-lhes instabilidade e uma instabilidade que mexe com a motivação e com o empenho deles porque se não confiam nas pessoas que estão, se os pais não confiam, eles não vão confiar, eles não vão estar tranquilos, logo, não vão estar predispostos para aprender.

P4 – Na relação com a família, se é saudável é melhor, quando há problemas de conflitos, tensões acaba por com certeza ser um obstáculo, não vai ajudar.

P1 – Eu tenho uma situação concreta de um aluno que tem muitas dificuldades em... muitas dificuldades, está a ser seguido e o principal obstáculo dele é o ter medo de falhar, é o medo de mostrar aos outros que tem dificuldades e isso é um bloqueio total

porque eu quando trabalho individualmente com ele, ele faz, ele consegue e quando está no grande grupo, fica de tal maneira bloqueado que não participa, o comportamento altera totalmente e mesmo apesar de estar a ser seguido, tanto na escola como lá fora, tem sido muito complicado.

P2 – É a ansiedade, eu acho que isso passa pela ansiedade.

P1 – Exatamente e agora em tempo de exames e testes, ele também, nota-se ainda mais.

P2 – Eu tenho 3 ou 4 alunos que, eu este período optei por fazer os tais mini-testes de Matemática frequentemente ah... para ter a certeza da nota deles, não é que eu não tivesse, mas para ter provas concretas daquilo que eles sabem, porquê? Porque o eles saberem que vão fazer teste naquele dia, eles não dormem a noite anterior, ficam nervosos, cria-lhes ali uma certa tensão que eles vão para aquele momento e estão bloqueados, estes mini-testes que fiz uma série deles, o que é que me veio mostrar? Aquelas crianças mais ansiosas que tinham ali o Satisfaz Pouco ou às vezes até o Não Satisfaz de quarentas e... conseguem ter sessentas e setentas.

E – Melhores resultados.

P2 – Exatamente, porquê? Porque se criou o tal desbloqueio da ansiedade, não diz lá ficha de avaliação, diz ficha de trabalho e depois eu dou a classificação, ou seja, só o cabeçalho ser diferente e eles não terem não dormido, não terem a dor de barriga.

P1 – Não sabem...

E – Consideram que a organização interna da nossa escola, os modos de ensinar e de avaliar, podem ter alguma relação com esses obstáculos? Isto tem a ver com a nossa escola...

P2 – Isto tem a ver, não passa pela nossa escola, até porque já foi falado em reunião que isso é para alterar... a nível da ansiedade piora com os testes, por exemplo.

E – A marcação dos testes, não é?

P2 – A marcação dos testes, a ansiedade criada pela marcação dos testes ah... pronto, eu acho que há aqui pais que trabalham muito isto e quando é que é os testes, o tal... as matrizes e que cria alguns atritos e que pode dar algum desgaste.

P3 – Mas isso são alguns que de certa forma que é uma forma de eles exatamente, claro que não é a única, obviamente, de eles conseguirem mais facilmente acompanhar.

P2 – Sim, mas isso pode ser um trabalho contínuo, não tem de ser um trabalho feito numa semana ou duas.

P3 – Eu tenho um aluno que exatamente pelas diversas atividades durante a semana, e a preocupação dos pais depois é exatamente não saberem como é que hão de, durante a semana fazer, portanto o facto de saberem quando é que a prova vai ser, conseguem mais facilmente organizar-se nesse sentido, de os conseguirem acompanhar melhor, eu de certa forma percebo, mas criando essa tensão e essa, se exatamente sentimos que não, que é melhor na generalização é melhor não dizer, claro que é mais positivo, obviamente.

P2 – Porque estes atritos com os pais vai haver sempre, outra condicionante, atritos com os pais vai haver sempre, claro que não podemos agradar a toda a gente e para os pais por muito que nós façamos, nem sempre é o suficiente para eles, porque eles têm um filho, esquecem-se que nós naquele dia, àquela hora, não temos só o filho deles, temos 23 filhos de 23 pais, que pagam o mesmo que aquele pai paga e que portanto, sendo cada um um caso especial, nós não temos aquelas horas todas para dar atenção só ao filho deles e isso será sempre algo que vai gerar conflitos, logo, tudo isto que nós referimos anteriormente vai acabar por acontecer, ou seja, os atritos com os pais que vão gerar instabilidade nos alunos que vão gerar dificuldades na concentração e na focagem do que está a acontecer em sala de aula.

P4 – Relativamente à organização interna da escola, acaba por haver alguns obstáculos à aprendizagem se pensarmos no horário ah... o horário de pelos menos de algumas turmas não são, acabam por não estar muito adaptados às crianças, o facto de haver os furos, os ditos furos de alguma, de Educação Física, do Inglês, da Catequese, da Moral no horário considerado o horário nobre da parte da manhã, em turmas onde há muitas crianças com problemas de aprendizagem, é um obstáculo à aprendizagem, porque estamos a pedir às crianças que no seu momento que é considerado de maior concentração, estão a ter as ditas aulas mais leves para depois ficarem com as aulas que têm um peso maior, aquelas em que eles no fundo vão ser avaliados, não é? Da parte da tarde, no período em que o seu período de concentração é menor, portanto, isso realmente é algo que o nosso colégio terá que rever, a parte dos horários das nossas turmas, se calhar pôr essas atividades da parte, no final do dia para libertar o

espaço da sua maior concentração, para ser um facilitador de aprendizagem também aos alunos.

P2 – Sem sombra de dúvida, sem sombra de dúvida!

P1 – Se queremos ter sucesso, talvez seja por aí.

E – E para reduzir esses obstáculos que possam surgir.

P2 – Sim, sim. Não se justifica este tipo de atividades como Catequese ou Educação Física às nove ou às dez e meia da manhã, ou as crianças estarem com a professora das nove às dez e às dez e meia terem Educação Física e às onze e meia virem para a sala.

P4 – Como acontece este ano.

P2 – Portanto, não faz sentido porque há ali uma quebra que se tu iniciares logo um conteúdo às nove da manhã, às onze e meia tens que o ir buscar de novo, de novo, é que não é recomeçar.

P4 – E aí é mais difícil agarrar a turma porque não há uma continuidade.

P1 – E eles às vezes até estão bastante agitados, conforme as atividades que tiveram.

P2 – É a gestão de conflitos...

P1 - E temos que tentar controlar e acalmar e torna-se às vezes um bocadinho cansativo, é assim.

E – Como é que realizam a avaliação dos vossos alunos? Podem falar dos instrumentos, por exemplo.

P2 – Nós temos aquela grelhinha fantástica, aquela grelha de avaliação. Temos os testes que são feitos e que nem sempre refletem os que as crianças sabem, mas os testes contam só uma percentagem, tudo o resto é o trabalho na sala, o que eles fazem na sala, os mini-testes que são necessários criar para, de vez em quando dar algum apoio ou consolidar alguns conteúdos ou avaliar de uma forma mais precisa uma dificuldade ou fragilidade sentida pela turma toda ah... e depois com todo o trabalho que é feito na sala de aula, tudo o que é, desde a postura deles, desde a postura ao comportamento...

P4 – A participação.

P2 – A participação e o empenho com que estão em sala de aula, porque nós sabemos que há crianças que têm uma facilidade incrível de captar a informação que nós estamos a transmitir e há outras crianças que têm mais dificuldade, mas a participação dessas crianças que têm mais dificuldade ou mais fragilidades para mim é mais

importante do que a participação daquela criança que está sempre pronta para responder, porque tem que haver um trabalho feito muito maior e muito mais empenho do que aquela criança que por natureza já é mais participativa e que capta as informações todas.

P4 – Lá está, além daquilo que a P2 disse, há crianças que nós temos que avaliar mais a parte da oralidade, são crianças que têm algum tipo de problemas na parte escrita ou demoram muito mais tempo, ou têm uma letra feia ou têm determinadas situações em que temos de puxar por elas ah... estimular a sua participação oral e depois também avaliamos se faz realmente uma evolução, se não faz uma evolução, se há retrocessos, se a criança interage com os outros, se não interage ah... há vários elementos.

P2 – Sim, a evolução acho que é muito importante.

P1 – Para além disso, todos os trabalhos de grupo eu costumo também fazer com eles uma planificação e no final eles têm que avaliar o trabalho, seja ele qual for, de que tema ou por exemplo também para trabalho de expressão escrita também normalmente têm que avaliar no final o trabalho.

E – Deles ou de todos?

P1 – O seu próprio trabalho, há duas vertentes, normalmente têm uma grelha para avaliarem o seu, dentro do grupo avaliarem o trabalho que o grupo todo realizou e também individualmente.

P4 – Portanto têm que avaliar não só como é que acham que foi o trabalho deles, como também como é que eles colaboraram com os colegas...

P1 – No trabalho de grupo, exatamente, contribuiram para o grupo.

P4 – Portanto, a sua autoavaliação...

P1 – E no quadro também por vezes eles próprios podem avaliar o seu trabalho, dizendo onde devem melhorar principalmente serem eles a terem noção daquilo que devem melhorar, mas isso mais no trabalho ah... já é trabalho de grupo.

E – Esta pergunta tem a ver um pouco com o que vocês já disseram: concordam com a ideia de que a avaliação deve estar ao serviço da aprendizagem de todos os alunos?

P2 – Sim, sim, porque tem que ser direcionada para aquilo que cada um deles nos pode dar, nós não podemos exigir o mesmo de todos, porque eles são todos diferentes

e temos de saber respeitar cada um deles ah... e o ritmo de cada um deles, sem deixar cair no ritmo lento por preguiça ou por falta de motivação, isso não, mas a nível de todo o outro, de todos os outros aspetos nós temos de conseguir avaliar o que há em evolução, como falámos anteriormente, uma criança...

P1 – No 1º ciclo é uma avaliação contínua, logo, também tem a ver com isso.

P2 – Uma criança que chega mais frágil a determinado conteúdo, tem que trabalhar muito mais para alcançar esse objetivo do que uma criança que já vem sem fragilidades e que vem bem trabalhada.

P4 – E também temos de encontrar estratégias diferentes para que essa criança consiga atingir esses objetivos, logo, a avaliação também acaba por ser de uma forma diferente, pois claro que a aprendizagem é sempre o foco.

P1 – Apesar de que no final nós aqui temos de sempre dar maior valor aos testes do que...

P4 – 40% os testes...

P2 – Os testes contam 40%, não é a maior...

P1 – Sim, mas...

P2 – Não é? Eu acho que os 40% acabam por não ser, não é o maior, até...

P4 – Dá-nos espaço para nós valorizarmos a avaliarmos mais as outras coisas...

P1 – Sim, depois no final também de cada período nota-se isso, na avaliação final.

P2 – Até porque se calhar se olhássemos para os testes só em si, o fator ansiedade bloqueia muitas vezes algumas crianças, que não conseguem ter o sucesso que têm no dia a dia.

P4 – Mas se... isto aqui a avaliação, a avaliação realmente acaba por estar, tem que estar ao serviço da aprendizagem até porque nós acabámos por, com a nossa formação, acabámos por aprender que é assim mesmo, temos que ir avaliando as aprendizagens dos alunos, além de saber que noutros países as coisas não funcionam assim, as crianças não têm que estar sempre a ser avaliadas, dá-se-lhes outro espaço...

P1 – São avaliadas de outra forma...

P4 – Sim, porque aqui fala de avaliação, não diz qual é... quando nos perguntam avaliação, é uma avaliação específica... eu acho que faz-se sempre uma avaliação, não é?

P2 – Eu acho que essa avaliação é feita em todos os contextos.

P4 – Até a parte social, avaliamos a parte social...

P2 – Exatamente.

P4 – O comportamento social, sem ter uma grelha específica em que já se sabe sentar, já sabe falar, pôr o dedo no ar, avaliamos assim de uma forma geral.

P2 – Até a forma como eles entram na sala de aula ah... nós já estamos a avaliar, até a forma de se... se estamos lá fora, passamos por eles, sem estar numa aula, estamos a avaliar, isto é tudo avaliado porque eles são um todo e nós como professoras de monodocência, acabamos por avaliar esse todo...

P4 – Avaliamos na globalidade e isso e acabamos por avaliar se houve uma aprendizagem não só de conhecimentos mas também a nível social, crescimento social e pessoal.

P3 – Eu concordo que haja realmente, que a avaliação não deva ser só ao nível da sala de aula mas também ao nível do comportamento deles fora da sala de aula, às vezes o que sinto, mas isso também depende exatamente se estamos com, há tempos com a turma ou não, se estivermos há pouco tempo é mais difícil, eu pelo menos sinto essa dificuldade, se não apanho logo de início, essas regras está bem isso depois também vai dependendo da própria pessoa, mas se considero bastante importante no fundo essa firmeza ao nível das regras também fora da sala de aula e o facto de eles perceberem que quando estão por exemplo sozinhos, não estão com o professor, também a postura deles, se estiverem dentro da sala deve ser como se estivessem com o professor e se estiverem fora que exatamente entendam que o espaço, se estiverem no corredor, a postura não deve ser a mesma do que se estiverem no recreio e... considero importante, apesar de às vezes sentir que se não estou de início é-me difícil logo ter esse feedback deles.

E – Na vossa prática avaliativa, valorizam mais a classificação ou a formação?

P2 – Formação.

P4 – Na nossa prática...

E – Quando avaliam, valorizam mais a classificação ou a formação?

P2 – A formação.

P4 – A formação.

P1 – Daí fazermos aqueles mini-testes por exemplo, como exemplo, servem também para percebermos semanalmente, em que estado é que está cada criança, de que

forma é que está a evoluir naqueles conteúdos trabalhados durante aquela semana ou durante aquele mês.

P4 – Se estão a conseguir colmatar...

P1 – E a partir daí normalmente trabalhamos de modo a voltar atrás, voltar a limar arestas e sempre neste sentido de valorizar sempre a formação.

P2 – E a avaliação contínua das crianças...

P4 – Colmatar as dúvidas, é realmente a formação, a turma está com mais dificuldade nesta área, vamos fazendo uma fichinha nesta área para ver se já todos colmataram as dúvidas que tinham em relação a este tema, portanto é sempre tentar que aqueles módulos de aprendizagem que eles devem conseguir adquirir, se já estão realmente consolidados.

P2 – Eu acho que tudo o que eles nos dão na sala de aula é muito acima de tudo aquilo que eles possam fazer em trabalho escrito para nós darmos uma nota, para nós colocarmos uma menção ou um nível ou seja aquilo que for, tudo o que eles nos dão na oralidade ou no dia a dia é o que eles sabem realmente, tudo o que eles nos dão num teste é o trabalho feito antes e nós sabemos que é isso, muito em cima de alguns pais, *vamos trabalhar para o teste porque amanhã tens teste* e as crianças nem descansam porque aquilo tem de ser feito ah... mais do que o trabalho contínuo e até depois há crianças que são muito boas no trabalho contínuo e chegam a um teste e não há classificação, portanto a classificação conta muito menos do que a troca, do que a formação, o que eles sabem realmente é muito mais importante do que qualquer valor que se lhe possa dar.

P4 – Até porque a nível, a formação, a parte da formação, as respostas deles, as participações nas aulas, toda, todas as informações que eles às vezes trazem, são coisas que são mais dificilmente mensuráveis, ou seja, nós não podemos classificar com uma avaliação de 4 ou 5 ou Muito Bom, conseguimos realmente na totalidade ver que aquela criança ao nível da formação tem aquele conhecimento, adquiriu, portanto daí não ser a classificação a mais importante, mas sim a formação.

P2 – Por vezes num teste, se fosse dar uma nota num teste, a criança não ia ter o 5, mas tu se calhar conhecendo as crianças achas que aquela criança é uma criança de 5 porque é um aluno completo, porque é um aluno que tem tudo, é isto com o 5 e com o

3 e com o 4, quer dizer, às vezes a nota que está no teste não é por aí mas tu olhas para a criança e vês que é um perfil de um aluno de 4 ou um perfil de um aluno de 5.

P1 – É por isso que os exames se calhar não mostram verdadeiramente o que cada aluno sabe.

P2 – Exatamente.

P1 – É e sabe, porque no momento de stress em que eles ficam sempre e cada vez mais, a ansiedade e os bloqueios são cada vez maiores e isso influencia. E não é numa hora ou duas que eles vão mostrar aquilo que aprenderam durante o ano.

P2 – Um ano, um ciclo.

P3 – O aspeto da avaliação ser contínua, não ser só referenciado a nível do teste, mas também todo o trabalho do aluno em todos os campos.

E – Não ser só a classificação.

P3 – Sim.

E – Para terminar e a título de conclusão, em que medida é que consideram que a avaliação é importante na aprendizagem dos vossos alunos? Também já falaram um pouco sobre isto.

P4 – Sim, a avaliação é importante também para os alunos terem um feedback se estão ou não estão a conseguir alcançar os objetivos, se sabem ou não sabem, eles têm a noção quando estão, quando estão numa aula, quando participam, se a resposta está certa, se não está, porque as crianças estão habituadas a terem o feedback na vida deles, nos jogos que fazem, nas... na relação com os pais e portanto é natural que na sala de aula também esperem um feedback. A avaliação dá-lhes esse feedback para eles sentirem se estão ou não a conseguir atingir o objetivo relativamente à aprendizagem, portanto, a avaliação é importante sobretudo para nós professores também, mas nós ficamos a conhecer a criança na globalidade, mas até para as próprias crianças perceberem se realmente estão ou não estão a conseguir atingir.

P2 – E a lidarem com a situação stress que vão ter a vida toda e portanto os momentos de avaliação mais formal acabam por os preparar para esse, para esse fator, mas tanto para eles perceberem que têm uma classificação que aparece, uma avaliação que aparece e que é feita e que lhes é transmitida, mas atenção, tem de lhes ser transmitida e explicar como é que eles podem melhorar, dizer só *olha tiveste não satisfaz* e não explicar o não satisfaz, ou o *satisfaz mas podes melhorar* e podes

melhorar como? Portanto a avaliação tem que ser explicada, para eles dizer só *tiveste Bom ou tiveste Satisfaz...*

P3 – Às vezes basta até dizer onde é que eles podem melhorar.

P2 – Exatamente, trabalhar para.. nesse aspeto sim, a avaliação é importante.

P1 – Eu acho que o 1º ciclo, sendo as crianças tão pequenas e a avaliação ser contínua ah... os critérios de classificação deveriam ser mais qualitativos e não quantitativos, devido mesmo a essa continuidade e a essa avaliação de outras competências sociais, de comportamento, que fazem parte e que não exigem um valor, um número, é uma classificação global, qualitativa.

P2 – Por aí melhor ainda, é assim um Bom eles ainda entendem o que é um Bom, agora um 70% eles não sabem o que é, ou tu explicas o que é um 70% ou então, então e isto é o quê?

P4 – Saber o que é um 70% eles sabem...

P2 – Sabem agora que tu explicas e que batalhas nisso.

P4 – Mas eles são capazes, eles alcançam isso, agora...

P1 – Isso acho que é em relação ao processo em si, o que é um processo, tem um início e um fim e tu vais, vais avaliando a meio desse processo, sendo isto um processo, na minha opinião, faz mais sentido ser a qualidade, a qualitativa o valor escrito, digamos assim, do que um número.

P2 – Uma menção...

P1 – Isso poderia ser no final, depois de percebermos toda a globalidade.

E – Obrigada pela vossa ajuda, foi muito importante e está terminado.

Anexo 7 – Transcrição da entrevista – grupo de discussão focalizada (alunos)

Grupo 1

Codificação

GDL1

GD - Grupo de Discussão Focalizada

L1 - Alunos Grupo 1

E - Entrevistador

A1, B1, C1, e D1 - Alunos da Turma 1

A2, B2 e C2 - Alunos da Turma 2

E - A professora está a fazer um curso de mestrado, sabem o que é um curso de mestrado?

A1 – Mais ou menos.

E – Mais ou menos, então vou explicar. Quando vocês forem para a universidade, fazem uma licenciatura, não é? A professora fez a licenciatura de professora do 1º Ciclo, quem quiser continuar a estudar pode fazer o mestrado ou o doutoramento e a professora Márcia quis continuar a estudar. Trabalho, tenho a licenciatura, mas gostava de estudar um bocadinho mais, então fui fazer o mestrado e estou a fazer uma investigação. O que é que essa investigação... em que é que consiste? Eu quero saber como é que se aprende e como é que se ensina no 1º Ciclo, por isso eu preciso da vossa ajuda, está bem? Perceberam o que é para fazer?

A1, B1, C1, D1, A2, B2 e C2 – Sim.

E – Vamos conversar um bocadinho sobre a escola, acham que vai ser difícil?

A1, B1, C1, D1, A2, B2 e C2 – Não.

E – Então, fala um de cada vez e quem quiser responder primeiro põe o dedo no ar, quem quiser pensar um bocadinho mais, depois diz, está bem? A professora gostava era que todos falassem. Então, vamos fazer assim, eu vou fazendo perguntas, e vocês vão respondendo, está bem? Podem responder à vontade, temos tempo. Vou

perguntar, isto é um papel que eu fiz para me orientar, está bem? Vou começar por perguntar se vocês gostam de vir à escola.

A1 – Ah... eu ah... por exemplo acordam-nos de manhã, ficamos com preguiça, mas quando estamos na escola temos vontade de ficar, não queremos sair.

E – Às vezes não queres ir para casa, é isso?

A1 – Sim.

E – E o aluno B1?

B1 – Gosto.

E – Porquê? Não basta dizer gosto, tens de desenvolver um bocadinho mais.

B1 – Porque aprendo e porque brinco com os amigos.

E – Porque brincas com os amigos, a amizade também é importante, não é? E o C1?

C1 – Eu de manhã não me apetece sair de casa porque eu acordo muito cedo, então depois estou muito cansada e não me apetece ir, mas depois, quando chego à escola e aprendo fico entusiasmada, porque gosto sempre de aprender e depois também gosto de brincar com os meus colegas.

E – E o D1?

D1 – Ah, eu de manhã, ah... quando acordo ah... ai não quero vir à escola, uma chatice não sei quê, mas depois ah... quando a professora começa a brincar ou quando começamos a dar matéria nova, ah, parece que começo a gostar de um momento para o outro.

E – De manhã é que custa um bocadinho a acordar, é isso?

D1 – Ah ah!

E – E o A2?

A2 – Eu também, ah... de manhã não me apetece nada vir à escola porque apetece dormir mais e ficar na cama. Só que depois, na escola, começo a gostar porque gosto de aprender e depois quando chego ao final do dia, como já estou muito cansado, dá vontade de ir para casa.

E – E o B2?

B2 – Eu também gosto de vir à escola porque também quando acordo de manhã, também não me está a apetecer nada ir à escola, mas depois, quando a professora começa a brincar mais um bocadinho, eu gosto mais.

E - A brincar? Ela arranja maneira de tu gostares da escola, é isso?

B2 – Sim.

E – E o C2?

C2 – Eu gosto de vir à escola, mas de manhã, quando acordo, apetece-me ficar na cama, mas gosto de vir à escola porque gosto de aprender, fazer coisas novas e... aprendo com os meus amigos.

E – Agora quero perguntar-vos o que vocês esperam da escola. O que é que vocês esperam, que vos ajude a fazer o quê na vossa vida?

A2 – Eu espero que a escola me ajude a saber mais sobre as disciplinas todas, para quando formos crescidos, irmos para a profissão qual for, todas as... todas as disciplinas que até agora vão servir.

A1 – Eu espero que a escola me ensine ah... não só a saber o básico, como, mas como ah... também a ser boa pessoa.

E – Ah, e o B1?

B1 – Ah... acho que o que trabalhamos aqui depois um dia vai-nos dar jeito para, por exemplo, termos trabalho.

E – E o C2? Agora, para não ser o último.

C2 – Eu acho que, eu espero que ah... a escola me ajude a formar-me em qual for o trabalho e também a ter bom carácter.

B2 – Eu também... ah... ah... quando ah... quando for grande também preciso da escola para quando eu for grande ter uma boa profissão onde me apetecer.

D1 – Ah, eu acho, eu espero que a escola me ajude a cada vez saber mais coisas e... quando for mais velha, a ter um emprego bom.

E - E o C1?

C1 – Eu espero que a escola me ajude ah... a saber mais e... ah... quando for maior, ter ah... saber da minha profissão, saber...

A1 – Mais uma coisa...

E – Que te esqueceste de dizer...

A1 – E também espero que a escola nos ajude a... a já estar preparados para enfrentarmos novos desafios.

E – Muito bem. Conseguem descrever as fases, os momentos de um dia de aulas? Vocês chegam de manhã, começam a fazer o quê, não é? Por exemplo, há aqui duas

turmas, o A1 pode começar e o D1, que é da mesma turma, e o B2, podem ajudar o A1.

B1 e C2 – Mas ele não é...

E – Ai não é, quem é? É o C1. Vocês podem ajudar-se uns aos outros, está bem?

Então, vocês chegam de manhã e o que é que fazem?

A1 – Ah... nós começamos por escrever o plano do dia, para nós termos mais a noção do que é que vamos fazer durante o dia, ah... a seguir vamos, pronto...

D1 – Ter Português ou Matemática...

B1 – Vamos ter Português, Matemática, Estudo do Meio, Música...

E – E o que é que começam por fazer?

A1 – Ah... depende do que nós vamos fazer, se vamos fazer exercícios, relembramos um bocadinho e a seguir, e a seguir fazemos...

E – Fazem por exemplo numa ficha...

A1 – Sim...

E – E a professora revê convosco esses exercícios?

A1 – Ela explica... ela explica uma parte e depois...

E – Ajuda lá, C1...

C1 – Ah... nós primeiro, a professora ajuda-nos ah... faz, lembra um pouco a matéria que demos no último dia, da matéria e depois fazemos os exercícios.

E – Costumam fazer individualmente?

C1 – Sim.

E – Ou às vezes trocam ideias?

D1 – Fazemos individualmente e depois ah... corrigimos no quadro.

E – Corrigem no quadro...

A1 – É mais normal, mas varia.

E – Hum... às vezes trocam ideias e fazem em grupo?

C1 – Sim.

E – Mas o que fazem mais é individualmente, é isso?

D1 – Ah ah, sim.

E – E depois, imaginem, a professora explica o que é para fazer, relembra a matéria e... começam a fazer uma ficha, e depois? O B1? Tu és da mesma turma...

B1 – Sim.

E – E depois?

B1 – Ah... depois ah, começamos a fazer e... e... temos um tempo para fazer e...

E – Depois corrigem no quadro, como disse o D1. Quem é que corrige no quadro?

Vocês vão ao quadro?

A1 – A professora ou nós...

C1 – Normalmente somos nós...

D1 – Nós ou a professora...

E – Depois corrigem, e depois?

D1 – Ah, mas muitas vezes não é a professora que diz as respostas, a professora pergunta e depois escreve no quadro o que nós dizemos...

A1 – E depois, normalmente vamos ao intervalo.

E – E regressam à sala depois do intervalo, e se tiverem por exemplo Estudo do Meio?

A1 – Estudo do Meio, depende se já for uma matéria nova ou se forem exercícios...

E – Se for uma matéria nova?

A1 – Se for uma matéria nova, a professora lê-nos textos do livro...

E – Lê-vos textos do livro...

D1 – E outras vezes mostra-nos filmes sobre a matéria que estamos a aprender.

E – E por exemplo, se vocês estão a ler textos do livro, a professora vai fazendo perguntas?

A2 – Ah, às vezes...

A1 – É que a seguir no livro há umas atividades e a professora pergunta oralmente, outras vezes escrevemos...

B1 – E depois nós escrevemos no livro.

E – E se for uma aula de Português, por exemplo?

C1 – Uma aula de Português, sim, é um pouco diferente porque nós temos um texto e...

D1 – E depois há várias perguntas...

C1 – E nós fazemos individualmente e depois quando nós, se não houver mais tempo, corrigimos noutra dia, pois há sempre uma matéria diferente... numa disciplina, a seguir.

E – Ah, e no final da aula, o que é que fazem?

D1 – No final do dia, ou na...

E – No final do dia, no final do dia...

D1 – No final do dia ah... a professora pede-nos para tirarmos a caderneta dos autocolantes e depois nós temos de preencher: cumpri ou não cumpri e depois...

E – Cumpri o quê, em relação a quê?

D1 – Comportamento...

E – Só ao comportamento ou também ao trabalho?

D1 – Só ao comportamento...

C2 – As regras da sala de aula, mais...

D1 – Sim, então é ao comportamento! E então depois vamos ao pé da professora...

B1 – E a professora vê na lista.

D1 – E depois a professora... a professora faz uma lista ah, com os que se portaram mal ou bem...

C1 – E depois vai escrevendo...

D1 – E depois vai escrevendo os que se portam mal e depois dá um autocolante a quem merece.

E – Muito bem.

B1 – E às vezes também dá a... a quem se portou mais ou menos para melhorar.

D1 – Para motivar...

E – Agora podemos passar aqui a esta turma, vamos ver se é diferente, se é igual, está bem?

A2 – Quem é que vai falar?

E – Olhem, eles organizaram-se muito bem.

A2 – É um bocado diferente, a nossa turma.

E – É um bocado diferente...

A2 – Ao contrário deles, eles escrevem logo ao início o plano do dia, o sumário, eles escrevem o plano do dia, eles escrevem logo tudo o que é que vão fazer ao longo do dia, nós não. Por exemplo, quando nós primeiro vamos ter Português, escrevemos a lição, qualquer coisa de Português e depois escrevemos sumário e o que vamos fazer, isso no início de cada disciplina, não é logo no início do dia. No terceiro ano também era assim, agora já não.

C2 – E também nós ah... eles têm, pelo que eu percebi, eles ao final do dia, eles ah, vão anotar uma coisa na caderneta, nós não, nós ao longo do dia temos uma tabela dos pontos e os professores ah... das várias disciplinas vão subindo ou descendo. No caso da professora de Inglês, nós até temos ah, de duas em duas semanas, ah dependendo do comportamento, ah... recebemos ou não os autocolantes que escolhemos.

E – Mas isso é só para o comportamento, não é, essa tabela dos pontos?

C2 – Sim, mas a professora também anota no seu caderno se sobem ou descem os pontos.

E – Então imagina, Português, começaram com Português, o que é que vocês costumam fazer?

A2 – Às vezes lemos textos e fazemos exercícios, normalmente a professora, deixa-nos fazer os exercícios e depois ao fim de algum tempo...

E – Individualmente?

A2 – Às vezes, em grupo ou só quando é para fazer em grupo... mas a maior parte das vezes nós começamos a fazer o trabalho ah... sozinhos e depois a professora ou corrige logo ou então ela recolhe os livros todos, deixamos num monte e ela vai recolher, mas a maior parte das vezes ah... ela corrige.

E – E vocês corrigem no caderno, é isso? É a correção no quadro?

A2 – Como foi ontem, às vezes a professora, quando nós estamos a trabalhar a educação literária, que é em Português, ela às vezes mostra-nos filmes sobre o que estamos a trabalhar.

C2 – São filmes sobre história...

A2 – Às vezes vemos filmes de história, às vezes a brincar.

E – Aqueles livros das metas, não é?

A2 – Sim, ontem vimos sobre a Princesa e a Ervilha, ah... Português normalmente é assim.

C2 – Mas também, quando a professora vai corrigir, algumas vezes é... é ela que diz as respostas, outras vezes é ela que nos pergunta a nós e nós respondemos. Mas em Português, ah... por exemplo hoje, ela mandou-nos, em grupo, fazer um trabalho de... Português, das fichas de avaliação.

E – E fizeram em grupo?

C2 – Sim...

A2 – Não foi em grupo...

E – Fizeram sozinhos.

B2 - E depois, o último exercício que era para fazermos um texto, fizemos em grupo.

E – Fizeram em grupo o exercício do texto, e corrigiram o texto?

A2 – Sim, nós ah... a professora depois arrancou as páginas todas e... que aquilo dá para arrancar e depois foi corrigir.

C2 – Nós, nestes últimos dias, ah... nós estamos a fazer mais mini-testes do que costumamos fazer e alguns deles são logo ao princípio do dia.

A2 – Hoje fizemos um...

E – E porquê que vocês acham que fazem mini-testes?

C2 – Por causa... porque vamos fazer os exames.

A2 – Para nós começarmos a recordar a matéria, ah... porque nós às vezes esquecemo-nos.

C2 – E também, ah, quando nós vamos ter os testes, ah, sempre no dia antes ou antes desse dia, a professora ah... vai rever sempre a matéria...

E – Os conteúdos, a matéria que vocês deram?

B2 – Sim.

E – E por exemplo, se for uma aula de Matemática?

A2 – Matemática? Nós costumamos fazer mais testes... mini-testes de Matemática do que de Português. E normalmente os testes de Matemática são sempre mais difíceis que os de Português, e é... nós normalmente escrevemos a lição, depois, ah... agora que estamos antes dos exames, costumamos fazer um livro que tem alguns exames, mas costumamos normalmente fazer... agora costumamos mais trabalhar no livro de... manual de Matemática, mas às vezes... primeiro nós aprendemos no manual de Matemática e depois fazemos o que aprendemos, no livro de fichas. E às vezes a professora também nos dá fichas de trabalho sobre a matéria.

C2 – Em relação à Matemática, houve um tempo, não foi há muito tempo em que como nós... muitas pessoas tiveram negativa no teste de Matemática, nós estivemos dias e dias a rever a matéria ah...

A2 – Porque tínhamos aprendido há muito tempo.

C2 – Era matéria dos primeiro e segundo anos e alguma matéria nova.

E – E se for uma aula de Estudo do Meio?

C2 – Aprendemos coisas novas...

E – Mas como, como é que aprendem?

A2 – Costumamos sempre, quase sempre, ir ao livro ah... ler coisas, enquanto lemos fazemos os exercícios...

E – E por exemplo, se a professora estiver a ler, faz perguntas ou só lê?

A2 – Se a professora está a ler, quando a professora acaba ela diz *dúvidas* e nós perguntamos e pomos o dedo no ar para saber se temos dúvidas do que aprendemos.

E – E como é que vocês aprenderam? Ouviram o que a professora disse, foi?

A2 – A maior parte da matéria do 4º ano é mais ou menos... é quase toda a matéria que demos no 3º ano, mais ou menos, mas ah... se for matéria que nós revemos, que nós já... quando é matéria nova pomos mais vezes o dedo no ar para perguntar mais coisas sobre aquilo. Mas por exemplo, quando é matéria que estamos a rever, aí já é, quando é matéria que estamos a rever, já há menos dúvidas porque já sabemos mais. Às vezes a professora, quando está com o computador, às vezes também nos mostra algumas apresentações, alguns trabalhos que encontrou na internet sobre a Matemática.

E – Olhem, mas eu quero que vocês digam não o que acontece só às vezes, mas o que acontece mais vezes.

C2 – Mas, acho que quando nós viemos para o 4º ano, nós tínhamos feito uns trabalhos sobre os reis e com a matéria que íamos aprendendo, íamos apresentando os trabalhos. E também a Estudo do Meio, como agora em que nós fizemos os trabalhos, estamos a apresentar.

E – Às vezes também apresentam trabalhos?

A2 – Quando nós estamos em férias, quando temos férias, fazemos quase sempre trabalhos para apresentar.

C2 – Depois apresentamos os trabalhos e às vezes em vez de aprendermos a ler o livro, aprendemos com os trabalhos.

E – Agora outra pergunta, está bem? Para todos, depois vão responder um de cada vez... Nas aulas, os professores podem usar várias maneiras de vocês aprenderem, por exemplo, podem expor os conteúdos que é apresentar a matéria, podem apresentar a matéria e fazer perguntas, pode dizer para fazerem tarefas individuais, por exemplo uma ficha, podem dizer para fazerem trabalhos de grupo, para

apresentar, há várias maneiras de fazer os alunos aprender. Eu quero que vocês me digam qual é aquela que mais gostam e porquê. Se gostam mais de fazer trabalhos individualmente, se é em grupo, se gostam mais que a professora apresente os conteúdos, que a professora faça perguntas...

C1 – Eu gosto mais de fazer em grupo porque estou com... mais ligada aos meus amigos e no trabalho, e estou sempre a trabalhar, um bocadinho sempre a brincar e a brincar com o trabalho. E pronto, eu gosto mais disso porque estou mais próxima dos meus colegas, dos meus amigos...

E – Dos teus colegas, gostas de estar com os teus colegas...

C1 – Sim, e eu gosto mais que a professora nos deixe escolher os grupos.

E – E escolhes?

C1 – Às vezes.

E – E achas que aprendes com os teus colegas, também te ajudam a aprender...

D1 – Ah, eu gosto mais de trabalhos em grupo porque todos expomos as nossas opiniões e ao fim fica um trabalho ah... muito melhor e que foi um pouco mais fácil porque todos demos ideias e não era só a ideia de um, foi a ideia de todos. Também porque ah, pronto, nós estamos sempre calados e as aulas são muito mais do que os intervalos então, nós não passamos assim tanto tempo com os nossos colegas, por isso, quando passamos um bocadinho, nem que seja um bocadinho, pronto ah... na sala com eles, é giro e sempre é diferente.

E – Sempre é diferente do que estão habituados a fazer.

B1 – Gosto mais de trabalhar em grupo, como por exemplo ah... estávamos a fazer agora ah... um desenho em que... para mandar a uma instituição e... e gosto de estar com os meus amigos e gosto que todos exponham as ideias.

E – E o A1?

A1 – Ah... as maneiras preferidas de todos... acho que é trabalhar em grupo, incluindo eu, porquê? Porque nós gostamos de estar com os colegas, mas o que eu acho é que... é que também às vezes é um pouco conflituoso porque um diz, por exemplo, eu quero pintar o Sol de laranja, eu quero pintar o Sol de amarelo e a seguir começa uma zanga que acaba por... pronto, por estragar o trabalho. Mesmo assim, eu gosto mais de trabalhar em grupo.

E – E o A2?

A2 – Eu gosto mais de... ah de trabalhar em grupo também porque, primeiro podemos dar as nossas ideias e perceber se gostam das nossas ideias, perceber se estão bem.

E – Se eles gostam das tuas ideias, quem, os colegas?

A2 – Sim, e também podemos aprender com as ideias deles que nós não podíamos ter pensado e assim podemos ficar a saber coisas novas. E também estamos um bocado mais com os nossos colegas, porque ah... ao contrário do trabalho individual, nós podemos estar a conversar mais um pouco, porque no trabalho individual é só... estamos sempre sossegados.

E – E o B2?

B2 – Eu dou-me bem com todos, mas às vezes depende do grupo, porque às vezes... é sempre a professora que escolhe os grupos e há o caso de alguns colegas que eles só querem, é tudo à maneira deles e não nos deixam fazer nada. Eu prefiro trabalhar em grupo porque assim também estou com os meus amigos e às vezes podem ter ideias que eu não teria.

E – Eles ajudam-te a ter outras ideias, não é?

C2 – Ah, eu gosto de trabalhar em grupo, apesar de às vezes surgirem conflitos porque nós temos ideias diferentes e uns querem umas ideias e outros querem outras, mas sim, gosto muito de trabalhar em grupo, porque ah, temos mais ideias, não é só a ideia de um, mas é de mais do que um. O trabalho fica mais original porque tem mais ideias, e também gosto mais quando a professora apresenta os trabalhos...

E – Apresenta ou vocês?

C2 – Por exemplo, nós apresentamos trabalhos relacionados com a matéria, porque é uma maneira diferente de trabalhar e porque é mais divertido... para não estarmos sempre agarrados ao livro ah... a professora dá-nos matéria nova diferente.

E – Agora, outra pergunta, destas maneiras de aprender que a professora disse, vou rever, a professora pode apresentar os conteúdos, ser ela a dizer, pode apresentar os conteúdos e fazer perguntas, pode dizer para fazerem uma tarefa individual, por exemplo uma ficha, pode propor trabalhos de grupo, propor a apresentação de trabalhos de grupo, qual é a que vocês fazem mais na vossa sala? Aquela que vocês fazem mais vezes?

A2 – Nós fazemos mais trabalho individual porque... antes era mais o trabalho de grupo porque as nossas mesas estavam todas em grupo, mas nós agora, como

estamos quase a chegar aos testes, temos tido muitos mini-testes porque estamos quase nos exames. Mas a maior parte das vezes é o trabalho individual, nós estamos todos separados, até é giro, mas não é tão divertido como o trabalho de grupo.

B2 – Nós antes estávamos em grupo, fazíamos muitos trabalhos de grupo.

E – Faziam mais do que trabalho individual?

B2 – Sim, antes...

E – Antes quando, no 3º ano?

A2 – O período passado, há uma semana ou duas estávamos em grupo, só que a professora tirou-nos do grupo porque estávamos a falar muito, muito na brincadeira.

C2 – E também falávamos muito... E também é por causa dos exames. A professora agora expõe mais os conteúdos e nós por exemplo, abrimos o livro e ela dá a matéria, faz algumas perguntas depois de ler o texto.

E – Então, deixa ver se é isto... a professora apresenta os conteúdos, faz algumas perguntas e vocês depois fazem um trabalho individualmente. É isto que vocês fazem mais?

C2 – Sim.

E – Agora estes meninos, quem quer começar? Pode ser o D1, pode ser?

D1 – Eu acho que nós fazemos muito duas coisas, fazemos mais trabalhos individuais e a professora também expõe muito os conteúdos, fazemos essas duas coisas.

E – Acaba por ser o mesmo que esta turma...

D1 – Ah, ah...

E – E o A1, concorda?

A1 – Claro que eu gosto muito de trabalhar em grupo, gostava que a professora nos deixasse... mas eu até percebo o ponto de vista da professora, no trabalho de grupo sempre desviamos um bocadinho, desviamos para outra coisa, também percebo o ponto de vista.

E – E o C1, concorda com o A1?

C1 – Concordo com elas as duas, e eu ia dizer era mais ou menos o que ela disse, só que também percebo porque é que a professora não nos deixa tanto fazer trabalhos de grupo, porque nós no trabalho de grupo falamos muito alto e depois a professora acaba por se chatear um bocado connosco.

E – E o B1?

B1 – Também é o mesmo que elas as duas disseram, que trabalhamos mais com o trabalho individual, mas no 2º período tivemos uns dias em que fizemos desafios matemáticos, em que a professora formava os grupos e depois íamos apresentar a nossa ficha ao quadro.

E – Agora, nestas maneiras de aprender que a professora disse, em qual delas é que vocês participam mais?

A1 – Ah, eu acho que é mais no trabalho individual, porque cada um pode responder...

E – É assim, mas no trabalho de grupo também podes participar...

A1 – Mas é diferente porque por exemplo se a professora pergunta de que cor é o Sol, há um que diz que é amarelo, outro diz que é cor de laranja, o nosso grupo vai dizer...

E – Então achas que é individualmente?

A1 – Sim.

E – E o B1?

B1 – Eu acho que é individualmente...

C1 – Eu acho que é no individual, porque no individual estou sempre um bocadinho mais concentrada, no de grupo também, mas, também participo mais...

E – Em qual é que tu te entregas mais à matéria, ao que tu estás a aprender?

C1 – No trabalho individual.

D1 – Ah, eu acho que é em dois, eu acho que é no trabalho individual e quando a professora expõe conteúdos, porque às vezes ela faz perguntas e nós, sem o livro à frente, e nós para mostrarmos que sabemos a matéria, ah... respondemos.

B1 – Ah, como ela disse, acho também que nos trabalhos... mas eu acho que no individual é que participamos mais.

E – É que participam mais, e o A2?

A2 – Eu acho que é no individual e, como ela disse, quando a professora expõe os conteúdos, porque no individual a professora quando está a... ou a fazermos um apontamento, quando ela está a ler uma coisa num livro que nós não temos e está a ler, às vezes nós temos, nós perguntamos se é assim e a professora diz que sim, por isso, também mostramos que também sabemos, mas no trabalho individual é mais, porque nós fazemos os trabalhos, depois a professora corrige e assim ela percebe onde nós temos mais dificuldade. Mas no trabalho individual é quando nós mostramos mais se sabemos ou não.

B2 – Eu também acho que mostramos que sabemos no trabalho individual, porque no trabalho de grupo, por exemplo nós... ah, depois de nós fazermos um teste, a professora não faz perguntas porque está a corrigir os testes.

C2 – Eu acho que é nos dois, porque no trabalho de grupo depende dos colegas que ficamos, porque se eu ficar com uns meninos que tenham mais capacidades do que eu, que tenham mais ideias, eles vão responder às perguntas mais do que eu, mas neste caso, hoje por exemplo, quando estava com outros dois colegas, dei mais ideias do que eles, porque eu tinha mais capacidades, neste caso. Mas às vezes quando fico com outros colegas, temos a mesma quantidade de ideias... mas no individual também participo muito.

E – Sim, e em qual é que vocês aprendem mais? Aprendem quando a professora está a dizer a matéria? Será que é no trabalho de grupo, no trabalho individual, na apresentação de trabalhos, quando é que vocês aprendem a sério? Só podem dizer uma...

D1 – Quando a professora expõe os conteúdos...

E – Achas que aprendes mais assim? Porquê?

D1 – Ah, porque a professora explica bem e está a explicar-nos a matéria, mas no trabalho individual, às vezes, também podemos perguntar à professora, mas somos nós que estamos a fazer sozinhos e é diferente.

E – E o C1? Vocês podem ter opiniões diferentes...

C1 – Eu também acho que é quando a professora expõe os conteúdos porque... quando a professora está a dizer, ou a ler num livro, porque ela tem muitos livros que nós não temos, eu acho que eu percebo mais porque quando nós estamos no trabalho de grupo ou individual, somos nós próprios que estamos a tentar fazer, e quando a professora está a apresentar, ela está a ler...

E – Dizem que aprendem mais quando a professora apresenta a matéria, quando ela vos faz perguntas ou não?

C1 – Acho que não.

E – Não, preferes só ouvir.

C1 – Eu acho que eu prefiro ouvir porque quando, pois...

D1 – Depois, quando estamos mais à vontade na matéria, se calhar respondemos melhor às perguntas.

E – Aqui, estes dois meninos, quando é que acham que aprendem mais?

A2 – Eu acho que aprendo mais quando a professora explica...

E – Vocês podem ter opiniões diferentes...

A2 – Quando explica oralmente e no quadro, a matéria.

E – E o A1?

A1 – Pode repetir a questão, se faz favor?

E – Por exemplo, quando a professora está a apresentar os conteúdos, quando apresenta e faz perguntas, quando vocês fazem um trabalho individual como uma ficha, quando fazes um trabalho de grupo ou quando apresentas trabalhos?

A1 – Eu acho que é quando, por exemplo, eu agora, nós estamos a falar sobre o 25 de abril, por exemplo, e eu por iniciativa própria, mesmo que não seja por iniciativa própria, faço o que a professora mandar, faço um powerpoint sobre o 25 de abril, acabo por aprender mais do que no trabalho individual ou de grupo, porque no de grupo estamos um bocadinho desconcentrados, no individual, às vezes nas aulas há meninos que gritam para chamar a professora, mas em casa, nós a pesquisarmos queremos saber mais...

E – E tu não costumavas fazer essa pesquisa na escola?

A1 – Ah...

E – Por exemplo, nos trabalhos de grupo, vocês fazem pesquisa?

A1 – Ah... nos de TIC...

E – Tu achas que tens de ser tu a descobrir para aprender mais?

A1 – Não é bem isso que eu estou a dizer, o que eu estou a dizer é que, se os trabalhos forem para casa, para fazer no word ou powerpoint, ou assim alguma coisa, eu acho que nós acabamos por aprender mais, por ir buscar mais informação, por estar mais atentos.

A2 – Eu acho que é na apresentação de trabalhos, porque ao contrário de quando a professora está a ensinar matéria, na apresentação de trabalhos, seja um tema que nós escolhemos ou um tema que a professora escolheu, às vezes, o tema que a professora escolheu é mais ou menos sobre a matéria e nós em casa, como ela disse, podemos pesquisar mais e saber mais, não temos pressa nenhuma para ir para o recreio, mas também quando é um tema escolhido por nós, nós também podemos aprender coisas que não são habituais, não tem a ver com a matéria...

E – Portanto, vocês os dois acham que é pela pesquisa, pela procura. E essa pesquisa fazem em casa.

A2 – Sim, e na aula de TIC também.

A1 – Seja por iniciativa própria, ou mesmo trabalho que... pronto que a professora mandou fazer nas férias por exemplo, eu acho que nós acabamos por aprender mais do que no trabalho individual.

B2 – Eu aprendo mais... depende porque quando eu estou mais à vontade com a matéria, eu prefiro que a professora diga a matéria e depois faça perguntas, mas isso é só quando as matérias são do 3º ano e nós já sabemos.

E – E se for uma matéria que tu não sabes?

A2 – Se for uma matéria nova, eu prefiro que a professora só explique...

E – E tu ficas a ouvir, é isso? E com atenção...

C2 – Quando a professora manda fazer um trabalho para casa, para pesquisar sobre um tema, quando sou eu a pesquisar, eu aprendo mais, mas quando são os outros a fazer um trabalho e a apresentar, eu aprendo menos porque às vezes aquilo começa a ser um bocadinho de seca, porque eles puseram muita matéria no trabalho e aquilo demorou muito tempo, e então não tenho tanta atenção. Mas também, às vezes, quando a professora explica os conteúdos, também aprendo porque quando ela acaba de explicar, eu vou ah... esclarecendo as minhas dúvidas.

E – Querias só fazer uma pergunta, quando vocês falam de pesquisar, de ir à procura, vocês fazem mais isso na escola ou em casa?

A2 – Em casa, em casa...

C2 – Eu acho que é na escola, não, não sei, porque eu como tenho Inglês fora da escola e às vezes aprendo coisas sobre vários países, por exemplo, fiz um trabalho sobre a Holanda e sobre a China e aí aprendi mais do que aprendo cá na escola nas aulas de TIC.

A2 – Eu em casa, por exemplo, em casa pesquiso mais quando é para fazer trabalhos para a escola, mas pesquiso muito em casa porque faço muitos trabalhos que é para apresentar na escola. Realmente quando a professora manda fazer trabalhos, eu faço quase sempre em casa.

E – Vocês fazem em casa e apresentam na escola, é isso?

A2 – Sim, e também, quando eu estou em casa e não tenho nada para fazer, às vezes, eu vou ao computador e vou pesquisar coisas que eu não sei.

E – Deixem-me perguntar-vos o que é para vocês aprender. Quando é que acham que aprenderam? O que é aprender?

A1 – Eu acho que aprender é descobrir o que aconteceu, o que acontece, o que acontecerá...

A2 – Eu acho que é saber mais, ficar a saber mais sobre coisas que virão a acontecer ou que já aconteceram, ou que podem acontecer...

E – Será que aprender é só ouvir o que a professora diz, será?

C1 – Eu acho que aprender é descobrir novas coisas, no Estudo do Meio, a história, o que aconteceu...

C2 – Para mim aprender é saber mais, e ao mesmo tempo divertir-me.

E - Outra pergunta, o modo como as mesas estão posicionadas nas vossas salas de aula, ajuda-vos na vossa aprendizagem ou não? E porquê?

B1 – Sim, porque as nossas mesas agora não estão separadas e quando estamos juntos, podemos perguntar aos colegas.

C1 – Sim, porque quando nós estamos mais juntos, com alguém, ouvimos as opiniões dos outros e acho que aprendemos mais.

E – E o D1?

D1 – Sim, eu também acho...

E – As vossas mesas estão em grupos, não é?

C1 – Em grupos de 3...

D1 – E há outras que estão em 2, e como nós já estamos juntos nos pequenos grupos, ah... quando fazemos trabalhos é mais fácil, não temos de andar a arrastar mesas e a andar com cadeiras no ar.

E – Sim, mas achas que te ajuda a aprender, a maneira como as mesas estão posicionadas? Porquê? Se tiveres o A1 ao pé de ti, em que é que isso te ajuda?

D1 – E está mesmo... por exemplo, eu tenho uma dúvida e pergunto-lhe, ela tem uma dúvida e pergunta-me a mim, assim vamos trocando ideias sobre o trabalho que estamos a fazer.

E – E o A1 concorda?

A1 – Eu acho que sim, eu concordo com o D1, ah... por exemplo, eu sei o que é um quadrado mas não sei o que é um triângulo, o D1 sabe o que é um triângulo mas não sabe o que é um quadrado e nós vamo-nos esclarecendo uma à outra e acho que isso nos ajuda a aprender.

E – E o A2?

A2 – Eu também acho que sim, porque as nossas mesas estão, ah... umas... não sei muito bem... faz um U à volta da sala e depois há umas mesas que estão ligadas, mas é quase mais ou menos como trabalho de grupo, porque ah... também podemos trocar ideias e quando nós não sabemos também, quando temos dúvidas, é mais ou menos como no trabalho de grupo.

E – Vocês também têm as mesas em pequenos grupos de trabalho, não é?

A2 – Não, enquanto eles estão com grupos juntos, separados... enquanto as nossas mesas estão todas juntinhas, à volta da sala e formam um U, e depois no meio algumas mesas estão ligadas.

C2 – Eu aprendo com os do lado, porque de qualquer forma eu posso estar em grupo ou separada... porque a professora nunca nos põe com os nossos colegas com quem falamos mais, e então quando não estamos ao pé das pessoas com quem falamos mais, estamos a dar mais atenção à aula e às explicações da professora.

B2 – Eu também, as nossas mesas também estão em forma de U, com umas ligadas, dá mais jeito para fazermos os trabalhos de grupo, porque quando nós estávamos separados estávamos sempre a arrastar as cadeiras...

E – Achas que é mais fácil para quando querem trabalhar em grupo, é isso?

B2 – Sim.

E – Mas achas que aprendes mais assim?

B2 – Sim.

E – Agora, outra pergunta, podem pensar um bocadinho antes de responder. Podem dizer-me três adjetivos que caracterizem as vossas professoras? Por exemplo, em relação ao cuidado que elas têm convosco, ao interesse, à disponibilidade para responder às vossas dúvidas, às vossas perguntas... três adjetivos. Se quiserem ir dizendo, explicando, justificando a escolha desses adjetivos, podem ir fazendo...

C2 – Eu vou começar só por dizer um, que é o que me vem à cabeça, a minha professora é muito brincalhona, quando brinca connosco brinca a sério e nós fartamos-nos de rir e essas coisas, mas às vezes quando se zanga, aí já se zanga a sério...

E – O B1...

B1 – Não sei muito bem o adjetivo, mas sei que a professora puxa por nós.

E – É exigente...

B1 – Sim...

E – Mas eu queria três, podes dizer, A2.

A2 – Eu acho que a nossa professora é amorosa porque quando... ela está sempre a ajudar-nos e também acho que é...

E – O que é uma pessoa amorosa? É uma pessoa que ajuda?

A2 – Mais ou menos... que... agora não sei explicar muito bem. Gosta de nós e acho que às vezes ela é divertida porque ela está sempre ah, às vezes brinca connosco... E também acho que ela é, não sei se é a palavra certa, mas cuidadosa porque ela está sempre a ensinar-nos.

E – E o C2, já tem mais algum?

C2 – Como ele disse, também acho que ela é cuidadosa porque ela também se preocupa sempre connosco e quer que nós tenhamos boas notas e que nos portemos bem, e também acho que ela é muito ah... querida, ela em tudo o que diz, ela, não sei explicar mas ela é amorosa naquilo que diz e gosta muito de nós.

E – E o B2?

B2 – Eu... a nossa professora é muito alegre porque está sempre a brincar connosco e é muito divertida. Também é exigente, também quer que nós tenhamos boas notas... e também é simpática e brinca muito connosco.

E – Acham que é importante uma professora brincar com os alunos, não é? Porquê, porquê que é importante também brincar convosco?

B2 – Para nós ah... para nós nos sentirmos melhor.

E – Para se sentiram se calhar mais à vontade, não é? E para depois conseguirem aprender...

B2 – Sim.

C2 – Também porque... porque há alunos, como a professora não brinca com eles, acham que a professora é a má da fita e então, por causa disso, não gostam dela e

depois não se esforçam. Mas quando a professora brinca connosco, ah... ah... não é a má da fita.

E – E o A1?

A1 – Eu acho que a nossa professora, como todas, é muito exigente, ah, é a professora mais exigente que eu já tive em todos estes anos, ah... acho que é querida porque ela, ela às vezes... agora estávamos a contar uma história, ah... ela gosta de brincar connosco, às vezes nós não lhe facilitamos a vida, mas mesmo assim ela é o mais querida que pode ser. Eu acho que ela também é muito inteligente porque as professoras normalmente, é isso que são.

E – E o C1?

C1 – Eu acho a mesma opinião, ela brinca connosco e ao mesmo tempo quer puxar por nós, quer que nós tenhamos boas notas, pronto quer principalmente isso.

E – Que vocês sejam bons alunos, não é? E boas pessoas também... Agora, vocês acham que a relação entre o professor e os alunos, o C2 já falou disto, ah... é importante para a aprendizagem? E porquê? Sabem o que é a relação entre o professor e os alunos?

B2 – É importante, porque se ela não quiser saber de nós e se nós não quisermos vir à escola e não gostarmos de estar nas aulas...

E – Se a professora não quiser saber dos alunos, o aluno não tem vontade de ir à escola, não é? Já te aconteceu alguma vez?

B2 – Não.

E – Sejam sinceros, está bem?

A1 – Eu acho que é muito importante, acho que é a base de... nas escola deve haver a professora titular que é professora com quem estamos mais tempo, e por isso eu acho que é muito importante ter uma boa relação e a professora, nós... mas é impossível se o aluno não quiser...

E – Se o aluno não quiser o quê, ter uma boa relação com a professora?

A1 – Não, não é isso, não é bem isso ah... como é que eu hei de dizer, quando o aluno não se esforça é mais difícil...

E – Estabelecer-se essa relação, é isso?

A1 – É mais difícil aprender e logo a professora também fica um bocado irritada e é mais complicado.

E - Então A1, achas que a professora tem uma melhor relação por exemplo, tu és bom aluno?

A1 – Sim.

E – Uma melhor relação contigo do que com um aluno que tem dificuldades, porque fica mais irritada, achas que é isso?

A1 – Mais ou menos, acho que tem mais a ver com o comportamento.

E – Explica lá o que queres dizer...

A1 – Por exemplo, os colegas da nossa sala, a professora, ela está sempre a gritar com eles quando se portam mal, então isso... a professora fica um bocado chateada, é um bocado difícil esquecer, se calhar tem a ver com o comportamento.

B1 – Eu acho que a relação entre a professora e o aluno é importante porque se nós, por exemplo, gostarmos da professora como amiga, ah... talvez até vá ser mais fácil aprender.

A2 – Eu acho que é importante a relação entre a professora e nós porque se a relação nossa e da professora não for boa, por exemplo, nós deixamos de gostar da escola e assim fazemos os trabalhos de má vontade e assim às vezes podemos ter as coisas erradas e não podemos ter tanta vontade de ir à escola.

C1 – Eu acho que a relação é importante porque se nós acharmos que ela é nossa amiga e tivermos uma boa relação e... quando ela explica a matéria e nós podemos responder errado, acho que vai ser mais fácil aprender. Já sabemos que ela é nossa amiga e ela explica de maneira diferente porque há uma relação entre nós...

E – Acham que a vossa professora se relaciona da mesma maneira com todos os alunos?

A2 – Eu acho que não porque há uns meninos que não se portam assim tão bem, por isso, a professora tem de estar a ralhar com eles, mas por exemplo os alunos que se portam bem, a professora consegue estar a brincar com eles, por isso acho que não.

E – Achas que tem a ver com o comportamento, que não por causa do comportamento, não é?

B2 – E também diferente com os meninos que têm boa nota e má nota, porque os que têm má, a professora ah... tem, está sempre, tem, é mais exigente com eles do que com os outros porque os outros já sabem mais, acho que é por isso.

E - E o B1?

B1 – Aquilo que eu vou dizer sobre isto, e também... tem mais a ver com a anterior, é que a professora, por exemplo com os que têm mais dúvidas, manda-os ir mais vezes ao quadro para eles aprenderem e... qual era a pergunta que eu já me esqueci?

E – Como é que ah... acham que a professora se relaciona da mesma maneira com todos os alunos?

B1 – Mais ou menos, porque normalmente os que se portam pior ou qualquer coisa do género, a professora não tem, pronto, uma boa relação.

E – E em relação à aprendizagem, os que têm mais dificuldades e os melhores alunos?

B1 – Os que têm mais dificuldades costumam ir mais vezes ao quadro ou isso e ah, e a professora também dá apoio no apoio ao estudo, ajuda-nos a tirar as dúvidas e é isso.

E – E o C1?

C1 – Eu é mais ou menos, porque por um lado a professora ralha mais com uns por causa do comportamento, mas por outro lado acho que não porque mesmo quando às vezes a professora brinca connosco, não trata de maneira diferente os alunos.

A1 – Eu acho que não porque, isto não vai sair daqui pois não?

E – Não, querida, a professora já disse que é confidencial, a professora não pode comentar com ninguém, é só para mim, até quando a professora estiver a fazer o trabalho, eu não vou nomear os vossos nomes, eu podia até colocar só o teu primeiro nome, mas não, não posso nomear os nomes, está bem?

A1 – Eu acho que não por várias razões, há várias razões, vou dizer algumas. Os melhores alunos, eu acho que a professora se relaciona melhor com eles do que com os maus alunos...

E – Maus alunos?

A1 – Tanto no comportamento como nas aulas, mas também, por outro lado, pronto, acho que isso varia, por exemplo nós temos um colega que eu não vou dizer o nome que parece que é o preferido da professora porque vai mais vezes ao quadro, ele porta-se muito mal, quando pede para falar ele responde logo, isso varia muito, depende dos alunos, mas eu acho que normalmente é mais relacionado, os melhores alunos a professora relaciona-se melhor, isso é normalmente, mas há exceções.

E – Mas estás a falar também em relação à aprendizagem? Não só ao comportamento?

A1 – Sim.

B2 – É às vezes também, porque a professora às vezes dá-se melhor com os alunos que têm melhores notas e que se portam melhor do que com os que são piores. Mas a professora para brincar brinca igual com todos, mas só que também há um aluno que é o X que ela se dá melhor com ele, mas eu acho que é porque ele antes se portava muito mal e isso, para ele não ficar assim outra vez.

E – Para ele não voltar a portar-se mal, não é?

B2 – Sim.

E – Olhem, a professora vai pedir-vos, por exemplo, o B2 disse o nome de um colega, vocês também não vão falar com esse colega nem vão comentar com ninguém, está bem? O A1 preferiu não dizer, mas vocês não vão comentar, está bem?

A2 – Ah... por exemplo, o chefe de turma, nós costumamos variar, cada semana é um, a professora também optou por... um amigo nosso que também não vou dizer o nome que foi o primeiro a ser chefe de turma, começou a ser chefe de turma, e tinha um comportamento um bocado mau e depois disso, depois de ser chefe de turma, começou a portar-se um bocadinho melhor.

E – A pergunta era, para estas duas meninas que tiveram de ir buscar uma bolachinha para comer: consideram que a relação entre o professor e o aluno é importante para a aprendizagem?

C2 – Sim, porque se nós tivermos uma boa relação com a professora, vamo-nos esforçar mais para que a professora seja feliz, ou seja, portamo-nos bem, temos melhores notas...

E – Portanto, achas que é importante e facilita a aprendizagem.

D1 – Eu acho que nós devemos ter uma boa relação com os professores, pronto, porque... mais com a nossa professora titular porque nós passamos o dia inteiro com ela e acabamos por estar um bocadinho mais tempo com ela do que com os nossos pais, porque a noite não conta e por isso temos de nos dar bem para tudo correr bem.

E – A pergunta seguinte para vocês as duas também: acham que a professora se relaciona da mesma maneira com todos os alunos? Eu agora vou aqui fazer um pequeno comentário, é assim, vocês não têm de estar preocupados com aquilo que a professora Márcia vai pensar da vossa resposta, está bem? Não têm de estar preocupados nem... nem o que acham que é o correto. Têm de dizer a vossa opinião,

o que acham... não é o que a professora Márcia gostava de ouvir. Combinado? Porque é assim que eu vou conseguir fazer melhor o meu trabalho. Está certo, perceberam o que eu disse? Vocês digam o que acharem, não é o que a professora quer ouvir...

C2 – Pode repetir a pergunta, por favor?

E – A pergunta é: acham que a professora se relaciona da mesma maneira com todos os alunos? Alguns disseram que sim, outros que não, diz C2.

C2 – Não, porque há alunos que... há alunos que se portam mal e uma das maneiras que costuma resultar é que eles, a professora quando dá mais atenção a esses alunos, dá-lhes mais mimos, às vezes eles melhoram o comportamento mas eu acho que eles se portam mal porque ela devia-se ah... é só para dar atenção aos professores porque por exemplo...

E – Para pedir a atenção dos professores?

C2 – Sim, por exemplo no recreio, às vezes isso acontece, por exemplo, eu estava a brincar com uma amiga minha e de repente, uma amiga minha, essa minha amiga que também queria brincar comigo, começou a... a bater noutra, para lhe dar atenção, para me chamar à atenção e para ir ter com ela.

E – Achas que acontece a mesma situação na sala de aula. Mas eu não estou aqui a perceber, o B2 é da mesma turma que o C2 e que o A2, mas é assim, vocês têm opiniões diferentes então, vocês os dois acham que a professora não trata todos da mesma maneira, por exemplo aqueles que se portam mal, não é? Fizeram essa referência... E o aluno...

C2 – Também tenho outra coisa para dizer, a professora também não tem a mesma relação com os colegas porque há colegas que têm piores notas e outros têm melhores e então às vezes a professora dá mais as vezes de responder os que nunca costumam participar ah... do que os outros e também os que têm piores notas, a professora dá mais vezes para responder do que os outros.

A1 – Em relação à minha resposta, eu acho que é péssimo a professora ter preferidos porque quando nós sabemos que a professora tem preferidos, nós percebemos quando se nota, nós temos um bocado de medo porque pode influenciar nas notas.

E – Achas que a tua professora tem preferidos?

A1 – Sim, geralmente.

E – E vocês acham que tem... que as vossas professoras gostam mais de uns do que de outros?

A2 – Eu acho que não.

E - O A2 acha que não. Vocês não digam aquilo que a professora Márcia quer ouvir, está bem?

A2 – Mas acho que a nossa professora não tem preferidos, acho que não...

C1 – A nossa tem...

C2 – Eu acho que sim, mas...

E – Parece-te...

B2 – Quem é?

E – É a opinião do C2 e ele não vai nomear o nome de ninguém, não é C2?

B2 – Eu já disse, mas eu também em relação à minha resposta, eu também acho que a professora não tem preferidos, só que ela brinca um bocado mais com os que se portam melhor, mas ela quando brinca ela brinca da mesma forma com todos.

E – Agora, outra pergunta: acham que a vossa professora é justa na avaliação? Pensem um bocadinho antes de responderem.

B1 – Eu acho que a professora é justa porque às vezes nós não notamos, mas às vezes há algumas falhas que só depois de fazermos é que percebemos que pronto, falhámos em algumas coisas, acho que a professora é justa.

E – E o que é ser justa?

B1 – Ah... é dar por exemplo as notas, ah... com...

E – Queres ajudar B1, o que é uma professora justa na avaliação, por exemplo?

A1 – Uma professora justa é quem sabe o que merece, é quem faz o que é certo, eu acho que a minha professora, pronto, eu não consigo dizer que sim nem que não ah... eu não sei bem as notas dos meus colegas, sei as minhas e às vezes eu acho que merecia uma nota melhor, mas às vezes isso não é bem verdade e uma pessoa fica um bocado confusa porque se esforçou, por isso mais ou menos...

E – Não consegues dizer que sim nem que não, portanto, é ali no meio.

C2 – Eu mais ou menos, eu acho que a professora não é injusta mas por acaso houve um teste de Expressão Plástica que... eu tinha feito muito bem, por acaso e a minha professora deu-me uma nota mais baixa do que a minha mãe disse que eu merecia, mas também há outras em que eu achava que ia ter uma nota mais baixa. Acho que foi

no teste que a professora nos deu ontem, sobre um quadro que nós tínhamos de copiar, eu pensava que ia ter uma pior nota porque à volta eu não tinha pintado, só que tinha feito o quadro, mas por acaso tive muito boa nota.

B2 – Eu também acho que é às vezes porque a professora, no último teste que eu tive, tive quase tudo certo, só tive um exercício grande que eu não sei se valia muito que eu tive praticamente tudo errado, e eu tive quase tudo certo e a professora deu-me uma má nota, e em alguns testes eu pensei que ia ter uma má nota e até tive boa.

E – Mas por exemplo, alguns de vocês disseram que a professora gosta mais de uns de que de outros, acham que a professora dá melhores notas a quem... aos alunos que mais gosta por exemplo?

A1 – Isto pode não ser nada, mas eu sinto que sim, mas a minha consciência diz-me que não, mas às vezes fico com dúvidas... Não consigo dizer nem que sim nem que não a esse tipo de perguntas porque uma parte de mim diz que sim e outra parte que não.

C1 – Eu acho que não, acho que trata às vezes... de maneira diferente os outros, mas na avaliação acho que não.

E – Achas que ela é justa. E o D1?

D1 – Eu acho que a professora ah... nas notas é justa e ah, mas por exemplo eu vou para um teste em que tive só... troquei duas coisinhas, troquei uma com a outra e tive só 96, mas não sei, pronto acho que foram muitos pontos só por trocar duas coisinhas.

E – Aí achas que foi injusta, é isso?

D1 – Sim.

B1 – Eu acho que a professora nas notas é justa e pronto, no comportamento também. Qual era mesmo a pergunta?

E – Se trata todos da mesma maneira, se é justa na vossa avaliação.

B1 – Eu não consigo dizer que sim nem que não...

E – És como o A1.

B1 – Sim, pronto porque eu acho que sou bom a Expressão Plástica e ponho no placard, pronto e só tive satisfaz bem e havia outras pessoas que tinham, pronto outras não tinham...

E – Tinham o quê? Não percebi.

B1 – Outras notas melhores.

E – Melhor, e tu achas que merecias melhor, era isso?

A2 – Eu acho que a professora só é justa às vezes porque ah... nos testes de, por exemplo, nos de Português, Matemática e Estudo do Meio, nós conseguimos perceber o que tivemos errado e nestes testes acho que a professora é justa, só que nos de Expressão Plástica, mas nos outros às vezes ela também não é muito justa porque, não é muito justa nos outros porque só por trocar uma coisinha ou outra ou pôr uma palavrinha ou duas mal, a professora tira-nos logo muitas coisas. E outra coisa, nos testes de Expressão Plástica, às vezes nós damos o melhor que podemos e achamos que aquilo está muito bem e depois eu acho que mereço uma nota mais baixa do que merecia.

E – Mais baixa?

A2 – Sim.

C2 – Eu acho a professora justa na avaliação, a outra pergunta que a professora fez, se ela tratava todos da mesma maneira e se tinha favoritos, eu acho que ela tem, eu sei que tem mas, não se nota, ela é discreta.

E – E como é que tu percebeste?

C2 – Ah, foi um favorzinho que ela faz a uma pessoa...

E – Pronto tu percebeste, achas que não se nota, mas tu percebeste.

B2 – Eu também, a professora é justa na avaliação, nos testes todos menos no de Expressão Plástica, às vezes eu acho que os meus desenhos ficam um bocado melhores que os dos meus colegas mas tenho sempre nota mais baixa.

E – Portanto achas que às vezes é injusta, nomeadamente na Expressão Plástica. Agora uma outra pergunta: na vossa opinião, como é que vocês pensam se a vossa professora verifica se vocês estão a aprender? Como é que a professora vê se estão a aprender, se estão a acompanhar aquilo que está a ser trabalhado?

C1 – Ela às vezes faz uns mini-testes, não são testes, e acho que ela vai vendo, por exemplo se nós damos matéria nova a Matemática, alguns dias depois fazemos um pequeno momento para ver se aprendemos essa matéria.

E – Portanto, fazem mini-testes, não é? E o A1?

A1 – Eu acho que para a professora verificar, depende muito da altura do ano, depende de como ela já nos conhece, por exemplo nós mudámos de professora e a professora no início do ano era capaz de não ver se estávamos a aprender ou não.

E – Não conseguia ver.

A1 – Sim, a meio do ano ela já nos ia conhecendo melhor para nos ajudar e tudo isso, mas no final do ano acho que é limpinho, a professora sabe logo, olha para nós e sabe logo.

E – E como é que ela sabe?

A1 – Acho que as... eu costumo pensar que as professoras no curso de professoras, elas têm umas aulas para isso, porque elas detetam logo o que nós estamos a fazer com... à distância, é um sexto sentido.

E – Portanto, achas que é através de um sexto sentido.

D1 – Eu às vezes, quando a professora vê que algum colega está distraído e ela está a ler, depois para e por exemplo, eu estou a ler, o aluno Y está distraído, depois a professora manda parar e pergunta ao aluno, e depois diz ao aluno Y para continuar o que eu estava a ler para ver se estava atenta à leitura ou não.

E – Achas que é através de colocação de questões ao longo das aulas, é isso?

B1 – Eu acho que a professora, hoje, como por exemplo hoje ah... estávamos a fazer um momento de avaliação e houve um menino que pediu à professora para ir beber água e ainda não tinha acabado a ficha e a professora zangou-se um bocadinho com ele porque ele não tinha terminado e já tinha ido beber água. Por exemplo, quando estamos a fazer uma ficha, estamos a corrigir e alguém está à conversa para outro lado, a professora pergunta se nós ouvimos o que o colega disse e pede para repetirmos, e às vezes estamos distraídos...

E – Então é através das perguntas e dos mini-testes.

A2 – Eu acho que... nós agora temos feito muitos mini-testes, mais ou menos de dois em dois dias e há bocadinho, antes de vir para aqui por acaso fizemos outro e a professora sim, dependendo da nossa nota, mas às vezes nem sempre é dos mini-testes... com os mini-testes a professora sabe se nós ah... sabemos ou não, mas ao contrário dos testes, nós no teste temos a data marcada para o teste e estamos muito nervosos e por isso às vezes podemos não responder a uma pergunta certa como nós sabíamos.

E – E com os mini-testes isso já não acontece?

A2 – Nos mini-testes, como nós não sabemos a data, é surpresa, nós aí já podemos dar a nossa opinião porque nós não sabíamos.

E – E não estão nervosos, não é?

A2 – Sim, e outra coisa, também nas dúvidas, quando ela nos faz perguntas, a professora vê quem é que, por exemplo às vezes a professora está a ler um texto e manda ler cada um texto, também aí nas perguntas e dúvidas também.

E – E consegue acompanhar quem está a aprender ou não.

C2 – Eu concordo com o B2, com a A1 e a D1, porque nós também fazemos muitos mini-testes e a professora também vê e também nós estamos a ler um texto e de repente, e depois está um à conversa ou a falar, a professora para e como o D1 disse, manda ler para ver se está atento. Além do que eles disseram e daquilo que eu disse, a professora também sabe se nós estamos atentos nos trabalhos de casa, por exemplo, ela manda trabalhos de cada e corrige e... depois, através dos trabalhos de casa, como é para fazer trabalho de casa individual, nós antes tínhamos uns desafios que fazíamos sem a ajuda dos pais e aí a professora sabia se nós estávamos a perceber a matéria e essas coisas.

B2 - Eu também... a professora, qual era a pergunta?

E – Na tua opinião, como é que a professora vê se tu estás a aprender? Tu e os teus colegas?

B2 – Pois, a professora ultimamente tem feito muitos mini-testes de Matemática para ver se nós sabemos e às vezes também é através das perguntas que ela percebe.

E – Aqui estão quase todos de acordo, agora a última pergunta: se cada um de vós fosse professor, como é que ia dar as aulas de modo a que todos os alunos aprendessem? Como é que vocês acham que era importante dar as aulas para todos aprenderem? Vou dar um tempinho para pensarem, vamos primeiro organizar as ideias e já sabem, deem a vossa opinião livremente.

A1 – Se eu fosse professora, fazia as aulas o mais divertido possível mas também de modo a aprender porque acho que os alunos aprendem mais a divertirem-se do que se estiverem a ler um texto.

E – Aprendem mais se tiverem uma atividade divertida.

A1 – E também acho que às vezes, eu não sei se fazem isto, mas eu já li em livros e achei piada à ideia de alguns professores levarem os alunos por exemplo para o pátio da escola, enquanto estão nas aulas, para os alunos relaxarem mais um pouco e acho que isso facilita a aprendizagem.

E – Portanto, levavas os teus alunos para outros espaços diferentes da sala de aula.

A1 – Sim, porque acho que a sala de aula para os alunos é sinónimo de *agora vamos trabalhar a sério*, mas trabalhar a sério não implica nós estarmos todos assim: *Ah, quero ir para casa!* Acho que também nos podemos divertir.

E – Então se fosses professora, ias fazer tudo para os teus alunos gostarem de trabalhar e não terem vontade de ir para casa.

C2 – Eu também concordo com o A1, eu ia fazendo jogos e os meus alunos iam ao mesmo tempo aprender a matéria, só que a divertirem-se e também levava os meus alunos para diferentes partes, por exemplo, eu ia dar a matéria sobre as diferentes folhas das árvores, ia por exemplo para o jardim e mostrava-lhes as folhas e dava-lhes à mão para eles tocarem, para verem a textura e também levava-os para outros sítios para fazerem trabalhos manuais diferentes também para não estarem sempre na sala de aula, para conhecerem outros sítios.

B2 – Eu é quase o mesmo, só que elas as duas levavam os alunos para outro sítio, eu transformava a sala num sítio assim diferente.

E – Como por exemplo?

B2 – Ainda não sei...

E – Vocês estão um bocadinho cansados da sala de aula, é isso? Porquê?

B2 – A sala de aula é um lugar quadrado...

E – Isto é importante o que vocês estão a dizer, diz lá B2, explica lá melhor.

B2 – Eu gostava que houvesse uma sala de aula assim... em vez de estarmos sempre a trabalhar no livro que... Se eu fosse professor também, eu primeiro ensinava os meus alunos de forma assim normal como todos os professores, depois de eles estarem assim mais habituados a mim, eu punha assim, trabalhava de maneira diferente, não era no livro. Eu punha, podiam ser autocolantes na parede e eles liam, qualquer coisa assim.

E – Algo diferente, vocês estão cansados dos livros.

C2 – Às vezes, assim um bocadinho.

E – O A1 para acabar a intervenção.

A1 – O que eu acho é que também se fosse diretora da escola, deixava os alunos trazerem a roupa normal, porque eu acho que também nos podemos expressar pelas roupas. Eu própria, se pudesse, trazia outra roupa, acho que íamo-nos divertir e gostar da escola porque isso facilita tudo...

E – A aprendizagem...

C1 – Eu concordo com eles porque se eu fosse professora queria que os meus alunos gostassem da escola e tentava dar-lhes aulas divertidas, mas ao mesmo tempo fazer o que eu tinha de fazer, dar-lhes pronto, o trabalho...

D1 – Eu também fazia como o C1, levava-os para, ah... para outros sítios de vez em quando para também não estarem sempre no mesmo sítio a trabalhar e quando ao que o A1 disse sobre a roupa, era por exemplo o que nós quiséssemos da... a camisola era a da escola e depois o resto era...

E – Era o que vocês quisessem...

A2 – Eu, se fosse professor ah... eu primeiro, no início do ano habituava-me aos alunos, mas depois quando eles já são... já me conhecessem melhor, eu podia, também dava a matéria mas também às vezes para eles não acharem pronto que a sala de aula é uma seca e para não acharem, para não gostarem de vir à escola, às vezes também podíamos, ah como é que eu hei de dizer, fazer com a matéria, mas podíamos fazer alguns jogos que eles também aprendessem e também como eles disseram, também podia levá-los para outros sítios, mais ou menos como as visitas de estudo, só que cá dentro da escola, ah... para aprenderem mais também, outras coisas diferentes.

C2 – Eu concordo e não concordo com o A1 em relação à roupa, porque os meninos por exemplo, os meninos que os pais têm menos dinheiro, vinham para a escola com a sua roupa, ia ser um bocadinho vergonhoso porque toda a gente ia gozar com eles...

E – Iam haver algumas diferenças, não é?

C2 – Então, mas também acho que nós podíamos trazer a nossa roupa, mas também devíamos trazer um símbolo que identificasse o colégio.

E – A roupa não é muito importante para o trabalho da professora...

C1 – Eu ah... se fosse professora fazia uma coisa muito diferente, não sei se o fazia, mas pelo menos acho que era giro e divertido dar as aulas a cantar...

E – Então deixem-me ver se estão de acordo, vocês acham que os alunos aprendiam mais se surgissem atividades diferentes...

A1 – Sim, se as aulas fossem mais divertidas, menos secantes, não estarmos ali a trabalhar sempre na sala de aula, digamos...

E – Estão cansados de estar na sala de aula...

A2 – Professora, nós agora estamos aqui a achar, estamos a dizer, a pergunta é se nós fôssemos professores, mas nós agora estamos a achar que é assim muito fácil ser professor, que é só dar a matéria mas não é, é muito difícil. E outra coisa, também nós, nós agora estamos a dizer que a aula é uma seca e que nós queríamos que a aula fosse diferente, mas eu até acho que gosto das aulas porque às vezes também faz jogos conosco, brinca conosco, não é só trabalhar, trabalhar, trabalhar...

C2 – Eu também concordo com ele porque para mim a Matemática é divertida e por acaso, mesmo agora quando nós estávamos na sala...

E – E como é que tu ensinavas Matemática, se fosses professora?

C2 – Eu? Eu não sei... eu por acaso há muitos alunos que não gostam de Matemática, acham que é uma seca e que é muito difícil, mas fazendo jogos e dar a matéria porque os alunos iam achar que a Matemática é menos seca e eles iam esforçar-se mais e iam conseguir atingir os objetivos do seu ano.

E – Então há aqui meninos que afinal às vezes acham... já sabem não é o que a professora Márcia quer ouvir, é o que vocês acham. Vocês acham que as aulas são uma seca, é isso?

B1 – Mais ou menos.

C2 – Às vezes...

A2 – Mas às vezes até acho que as aulas são divertidas...

E – Depende da atividade, é isso?

A1 – Depende do que nós estamos a fazer... Não é sempre, há sempre algumas coisas giras...

E – Olhem e em relação aos livros, há bocadinho o A2 disse que se fosse professor, não estava sempre com os alunos a trabalhar com os livros, fazia outras atividades diferentes. O que é que vocês acham dos livros, trabalham muito com os manuais?

A1, B1, C1, D1 e B2 – Sim.

C2 – Não, nós também trabalhamos muito com fichas, apesar de antes trabalharmos mais com o manual ah... no princípio do ano, portanto agora temos trabalhos de casa no livro de fichas.

E – Fichas e manuais...

A1 – Ah... eu para ser sincera, se abandonasse o livro ia ser muito mais difícil ensinar sem o livro... mas uma coisa que eu acho dos livros, é sempre bom ter um livro à mão para ler, mas às vezes nós ficamos um bocadinho fartos...

E – Dos manuais escolares, não é?

A1 – Sim, por exemplo agora estes quadros novos que já estão aqui deste o nosso 3º ano, ah... eu prefiro muito mais estes aos outros porque estes aqui a professora pode ligar ao computador e nós vemos filmes sobre a matéria...

E – Acham que as aulas ficam mais interessantes? E aprendem melhor...

A1 – Sim, não temos de estar sempre agarrados aos livros, variar um bocadinho, um pouco e fazer fichas, mesmo que sejam fichas ou outras coisas.

E – Quem acha que trabalha muito os manuais põe o dedo no ar... cinco. Em sete, cinco acham que trabalham muito os manuais, se fossem professores mudavam aí alguma coisa...

B1 – Eu acho que nos 1º, 2º e 3º anos trabalhávamos menos com o manual e mais com fichas porque, por exemplo, este ano eu já não tenho dois dossiês e mesmo assim ainda não está completamente cheio. Nos 1º, 2º e 3ºanos precisávamos quase de três dossiês.

B2 – Se eu fosse professor, eu preferia ensinar ao 1º e ao 2º ano porque é mais simples e porque eles, as crianças, a maioria deles são muito, não sei bem explicar...

C2 – Não se portam mal...

E – Não se portam tão mal, os dos 1º e 2º?

B2 – São mais brincalhões e eu gosto das aulas assim.

E – Gostaste mais dos 1º e 2º, foi mais divertido?

B2 – Nos 1º e 2º nós tivemos a professora Z, era muito divertida só que ela, eu fazia de forma diferente...

E – Como é que fazias?

B2 – Eu já não me recordo muito bem...

D1 – Eu também, se fosse professora, gostava de dar ao 1º ano e mais ao menos ao 2º, preferia o 1º porque é o ano, não vou dizer que aprendemos mais coisas, mas para nós é mais difícil porque é onde evoluímos mais porque é aprender a ler e a escrever. No 2º, no 3º e no 4º já não aprendemos nada disso, já usamos isso para outras coisas ainda mais difíceis, mas também somos mais pequeninos.

C2 – Eu também gostava de dar aulas ao 1º ano, aprendemos a ler e as primeiras perguntas de Matemática e a Matemática ajuda-nos muito ao longo da vida, a maior parte dos trabalhos é com a Matemática que se faz, as contas, por exemplo, se eu for secretária passava a vida a fazer contas por exemplo para... para pagar os ordenados, tinha que fazer as contas, tirar alguns dias que os empregados não tinham ido trabalhar e...

E – E a Matemática ajudava-te no teu trabalho...

A2 – Eu se desse aulas aos 1º e 2º anos, se desse, eu acho que é mais importante porque no 1º ano nós aprendemos, como ele disse, a ler e a escrever, que são as coisas mais importantes e depois nós nos outros anos é, fazemos coisas mais difíceis e assim, eu acho que assim sabemos mais, os meninos sabem aprender ou não, também porque eles não se portam tão mal e acho que é assim.

E – Então, se vocês fossem professores mudavam aqui algumas coisas não era? Saíam da sala de aula, acham que também é importante aprender lá fora...

C2 – Podíamos fazer muitas coisas...

E – Mudavam muitas coisas, tiravam se calhar as fichas, os manuais, é isso? E arranjavam outras maneiras de aprender, mais interessantes, que os alunos gostassem mais, é isto?

D1 – Que se focassem mais...

C2 – E que dessem mais atenção porque há alunos que vão trabalhar Matemática e não dão atenção nenhuma porque dizem: *Oh não, Matemática!*

E – Isso é importante, se fizessem uma atividade diferente...

C2 – Gostariam mais, esforçavam-se mais ao longo do período.

E – Muito bem, agora deixem-me dizer-vos, acabaram-se as perguntas, foi muito importante tudo o que vocês disseram, muito, muito importante. Obrigada a todos pelo vosso contributo!

Grupo 2

Codificação

GDL2

GD - Grupo de Discussão Focalizada

L2 - Alunos Grupo 2

E - Entrevistador

A3, B3, C3, e D3 - Alunos da Turma 3

A4, B4 e C4 - Alunos da Turma 4

P3A - Professora Titular da Turma 3

P3B - Professora Substituta da Turma 3

E – A professora está a fazer um curso de mestrado, alguém sabe o que é um mestrado?

A4 – Sim.

E - Diz lá A4, o que tu achas que é.

A4 – Eh... pronto, como todos todos os cursos, está a tirar esse curso para poder ter um nível, no trabalho, mais alto.

E – Sim, por exemplo, vocês quando acabarem o 12º ano, podem ir para a universidade, vocês querem ir?

A3 – Sim, o meu pai está lá...

E – Então, vocês podem tirar uma licenciatura e a professora Márcia já tirou a licenciatura, por isso é que sou professora. Quem quiser estudar mais, pode estudar mais, o pai de certeza que já tirou a licenciatura.

A3 – Sim...

E – Ou está a fazer a licenciatura agora?

A3 – Não sei muito bem... eu só sei que ele já está lá há... ele tem aulas de noite, eu acho que ele já está lá há dois anos.

E – Então, depois de tirarem a licenciatura, vocês podem continuar a estudar, podem fazer um mestrado, que vem a seguir, podem fazer o doutoramento, só que aí é preciso estudar muito. A professora está a fazer um mestrado e estou a fazer uma investigação sobre as maneiras de aprender e de ensinar no 1º ciclo e preciso muita

da vossa ajuda, por isso é que a professora às vezes vai à vossa sala, vou tomar umas notas importantes para o meu trabalho. Ah, os outros colegas gostaram muito, está bem? Depois no fim vocês vão-me dizer se gostaram, se foi uma seca, podem dizer à vontade. Outra coisa que também é importante, tudo o que vocês disserem aqui, a professora Márcia não pode dizer a ninguém.

A4 – E nós?

E – Vocês fazem o que quiserem, se quiserem dizer podem dizer. Eu tenho aqui algumas perguntas só para me organizar, mas isto, isto é uma conversa, está bem? Então, vou começar por perguntar se vocês gostam de vir à escola, quem quer começar põe o dedo no ar. Ah...

B3 – Eu gosto muito de vir à escola porque gosto de aprender coisas novas.

E – E o B4?

B4 – Eu, de manhã é um bocado difícil acordar, mas depois às vezes dá jeito saber algumas coisas e no futuro quero ter um bom trabalho, uma boa vida, para dar aos meus filhos também...

E – E o C3?

C3 – Ah... às vezes não gosto muito de vir à escola porque é difícil acordar, mas noutros dias estou emocionado para ir à escola.

E – Estás ansioso, não é? E o A3?

A3 – Eu gosto de ir à escola porque aprender é bom, quando for... no futuro vou ter muito a quem possa ensinar... e também gosto muito, gosto muito dos meus amigos.

E – E o C4?

C4 – Eu gosto muito de ir à escola porque posso aprender coisas novas também, e também gosto muito de estar com os meus amigos.

E – E o D4?

D4 – Ah... eu gosto de começar a aprender coisas novas, tenho curiosidade de pronto, saber mais.

E – Saber mais, já todos falaram? Ai desculpa A4, como já tinhas falado antes.

A4 – Eu gosto de vir à escola ah... às vezes há umas aulas que são um bocado seca, mas de resto, também é difícil acordar sim, mas... o resto é bom vir à escola, eu gosto.

E – Qual é que é a vossa disciplina preferida e porquê? Quem quiser começar põe o dedo no ar, quem quiser pensar mais um bocadinho...

B4 – É a Matemática porque eu... não sei porquê mas eu acho que é mais fácil, também os meus pais também acham ah... e também eu esforço-me um bocadinho mais porque acho que é aquela que no futuro pode vir a ajudar mais, porque eu no futuro Português... acho que não vou, vou mais...

E – Para uma área de Matemática... E o D4?

D4 – Ah... eu gosto muito de Matemática porque acho que sou muito bom, os meus pais e os meus colegas dizem que eu sou muito bom a Matemática e porque é muito fácil para mim as matérias de Matemática.

E – E o A3?

A3 – Para mim é mais fácil o Estudo do Meio, gosto muito de aprender coisas de Estudo do Meio e os testes ah... para mim é mais fácil e faço mais esforço para aprender.

E – E o C4?

C4 – Para mim também é o Estudo do Meio porque normalmente é onde tenho a nota mais alta e também porque é mais fácil para mim falar.

E – Hum hum, e o D4?

D4 – Para mim é Matemática ah... para mim é Matemática porque eu acho que Matemática é uma das disciplinas que devemos saber mais porque é nela em que eu tenho de pensar mais.

E – E o A4?

A4 – Ah... eu gosto mais de Estudo do Meio porque eu gosto de saber, no 4º ano o Estudo do Meio também está com História e eu gosto de saber a história do meu país e também gosto de saber... quando nós demos os órgãos...

B3 – Eu gosto de Matemática porque gosto de chegar aos problemas, pegar nos dados que me deram e dizer: *Ok, isto não é para bloquear!*

E – Então é para quê, se não é para bloquear?

B3 – É para aprender.

E – Exatamente. Agora, se eu perguntar por exemplo ah... se eu pedir a cada um de vocês para me descrever uma aula, por exemplo, vocês chegam de manhã, passam o plano do dia, quem é que quer começar?

A4 – Chegamos ah... a professora diz que vamos ter duas ou uma lição e a seguir... nós escrevemos o sumário e a professora começa a dar a aula.

E – Hum, por exemplo, se for uma aula de Matemática?

A4 – Começa... a professora diz que página é que é e o que vamos trabalhar e... e...

E – Por exemplo se tiverem de fazer exercícios, os vossos colegas podem ajudar, os da mesma turma...

C4 – A professora diz qual é a página, depois nós vamos lá, depois diz se vamos trabalhar volume, perímetro, área... o conteúdo e depois nós... a professora, ou dá-nos para fazer em grupo ou dá-nos para fazer individual e nós vamos fazendo até a professora dizer para nós irmos corrigir.

E – Queres acrescentar alguma coisa ao que eles disseram?

A4 – Não.

E – E por exemplo, se for uma aula de Português?

B4 – Chegamos à escola de manhã, entramos na sala de aula, dizemos bom dia e isso, à professora e aos colegas ah... depois nós vamos passar o sumário, passamos o sumário e depois a professora diz-nos a página, normalmente há sempre um texto ou é gramática, ah... nós lemos um texto, interpretamos e depois basicamente é isso, depois há o intervalo. As aulas de Português são mais básicas, podemos corrigir na próxima aula...

E – E os meninos da outra turma? Acham que é igual ou é diferente?

B3 – Nós costumamos entrar e há pessoas que começam a falar e portanto a professora dá-nos um ralhete, a que eu às vezes chamo o ralhete para iniciar o dia. Então a professora... diz bom dia e começamos a escrever o sumário no quadro, a professora diz a página e ah... começamos a trabalhar.

E – Trabalham individualmente ou em grupo?

B3 – Normalmente costuma ser trabalho individual...

C3 – Trabalho individual porque nós falamos muito alto quando estamos a fazer trabalhos de grupo.

E – Hum hum, ah... nas aulas, os professores podem usar várias maneiras de fazer os alunos aprender, chamam-se as metodologias. Podem usar várias maneiras, por exemplo podem apresentar a matéria aos alunos, podem apresentar e ir fazendo perguntas, podem dizer *agora vai fazer este trabalho individualmente, ou vai fazer em grupo, ou vai apresentar trabalhos, vocês sabem isto...* Eu quero perguntar qual é a maneira que vocês mais gostam de aprender e porquê.

A3 – Eu não sei bem, mas acho que... quando a professora está a dizer as coisas mais calmas e nós estamos em silêncio, é mais fácil perceber a matéria.

E – Hum hum, achas que é quando a professora está a apresentar a matéria, quando ela faz perguntas ou não?

A3 – Eu prefiro mais quando ela está a apresentar.

E – E como é que está a turma nessa situação?

A3 – Normalmente estão em silêncio.

E – E costumam pôr o dedo no ar?

A3 – Sim, sim...

E – B3, podem ajudar-se uns aos outros.

B3 – Acontece que numa aula... as meninas, às vezes inclusive eu, atiram “coisas para o ar”, ou seja, a professora está a explicar uma coisa e nós falamos logo, portanto, na maioria das vezes pomos o dedo no ar, mas há partes que nos escapam.

E – Tu concordas com ele?

B3 – Eu não, eu prefiro quando a professora nos dá matéria normalmente e nos põe a fazer exercícios. O meu pai diz que a prática leva à perfeição e eu prefiro fazer...

E – E o C3?

C3 – Eu gosto muito quando apresentamos trabalhos, porque a professora em cada trabalho vai dizendo coisas boas e coisas más, quando diz coisas boas normalmente nós levamos os... quando apresentamos os trabalhos normalmente fazemo-los em casa e quando a professora diz que está bom ah... sabemos que valeu o esforço o que fizemos em casa.

E – Normalmente não fazem trabalhos de grupo na sala, a vossa turma? Levam para casa e... precisamente porque na sala trabalham mais individualmente...

C3 – Sim.

E – O B4 tinha o dedo no ar.

B4 – Ah... o meu estilo é um bocadinho diferente, o que eu gosto mais... a professora dá a matéria ah... depois eu vou ver ao livro, tento decorar aquilo na cabeça, quando a professora está a dizer algumas coisas eu digo se é isso e aquilo, para ver se está tudo certo. Depois, quando chego a casa ainda tento agarrar mais à cabeça e vou estudar e no dia seguinte também estudo mais um bocado.

E – Mas na sala de aula como é que tu achas que aprendes melhor, depois em casa vê-se que tu trabalhas muito, fazes exercícios, lês...

B4 – O que eu gosto é quando a professora explica a matéria ah... e depois também faz perguntas que é para ver se nós estivemos atentos.

E – Hum hum, D4?

D4 – Ah... eu gosto mais quando a professora nos dá os livros para fazermos o trabalho, dá a matéria e depois diz-nos para fazer um trabalho em grupo, faz os grupos e depois quando nós vamos apresentar os grupos, ela vê-nos e quando acabamos e quando nós nos esquecemos de alguma coisa, ela diz e explica melhor à forma dela.

E – Eu agora, os outros já dizem, dêem-me só um minuto, eu vou pegar aqui numa expressão que vocês estão a usar muito. Dar a matéria, o que é dar a matéria, o que é isso?

C3 – Ah... normalmente eu acho que dar a matéria é dar uma coisa nova, por exemplo, nós hoje demos as medidas de volume, isso é dar uma matéria nova.

E – E porque é que dizemos a palavra dar?

C3 – Está a falar e a dar...

E – Quem é que está a falar?

C3 – A professora.

E – E o C4, o que acha?

C4 – Dar a matéria é ensinar, dizer uma coisa e depois a outra pessoa também pode dizer a mais pessoas.

E – E tu achas que não é só a professora que dá, os alunos também dão?

C4 – Também podem dar, qualquer pessoa que saiba uma coisa, diz a outra pessoa, isso é praticamente dar.

E – A4?

A4 – Eu concordo com o C4, dar a matéria é explicar, ensinar.

E – E o B3?

B3 – Eu acho que dar a matéria é dar conhecimento a alguém, mas não é só a professora que dá o conhecimento, também somos nós porque às vezes há pormenores que escapam à professora e há outras pessoas que sabem, através de um familiar, dos livros...

E – E tu gostas mais que seja a professora a dar ou que os alunos também deem?

B3 – Eu gosto também muito quando os alunos dão.

B4 – Eu acho que dar a matéria é dar informações que depois nós vamos ler nos livros e trabalhar ah... que nos podem depois ser úteis também, por exemplo os descontos de 50% e isso tudo, depois também podem ser úteis. Dar a matéria é explicarmos o que é que é 50%, por exemplo coisa do género, o que é isso singular plural, essas coisas.

E – Muito bem. Quem é que ainda não tinha respondido à maneira de aprender que gostava mais? O C4?

C4 – Eu gosto da maneira como a professora dá a matéria, pronto, como já dissemos, e depois nós fazemos perguntas ah... quem não percebeu faz perguntas e depois a professora mete-nos a fazer exercícios e no fim da matéria gosto quando a professora nos dá um jogo ou um trabalho de grupo para fazermos o que aprendemos.

E – Mas desses, qual é que tu gostas mais?

C4 – Gosto mais do trabalho de grupo.

E – E achas que aprendes com o trabalho de grupo?

C4 – Sim.

D4 – Ah... a maneira como eu gosto de aprender é a professora explicar a matéria e depois põe-nos a fazer individualmente que é para depois nós tentarmos corrigir em grupo.

E – Agora, tendo em conta estas maneiras de aprender, qual é aquela que vocês fazem mais nas aulas? A3?

A3 – Fazemos mais o trabalho individual.

E – E o C3 concorda?

C3 – Eu concordo com o A3, como eu disse antes, nós nos trabalhos de grupo ah... falamos muito, temos de falar mas falamos muito alto em vez de falarmos baixinho, falamos normalmente e a professora não gosta disso, por isso é que geralmente ah... fazemos trabalhos individualmente.

E – E o B3, concorda?

B3 – Sim, a maioria dos trabalhos que eu me recordo, tentamos fazer mais em grupo ou que a professora costuma mandar-nos fazer mais em grupo, é assim também. Mas de resto, como nós temos o problema de falar muito alto, não fazemos trabalhos de grupo.

E – E nesta turma, D4, qual é que tu achas que vocês fazem mais?

D4 – Nós, eu acho que é mais o trabalho de grupo... nós fazemos algum barulho e a nossa professora depois dá-nos um ralhete para nós não fazermos tanto barulho.

E – Mas insiste sobre o trabalho de grupo, e o A4 concorda ou não?

A4 – Não, eu acho que é mais trabalho individual...

E – E o B4, o que acha?

B4 – Eu vou ser sincero, eu acho que é sem dúvida trabalho individual, ah... para aí três, duas vezes por mês é trabalho de grupo, sim, há outros meses que se calhar há mais.

C4 – Às vezes há um mês que é uma vez por semana, às vezes.

B4 – Sim, isso mais ou menos. Uma maneira que a professora faz é, damos a matéria, a professora explica e depois diz, vemos uma página, lemos e fazemos.

E – E o C4 concorda com o B4?

C4 – Eu concordo com o B4 porque nós fazemos muitas vezes o trabalho individual mas às vezes, não é muito raramente, é mesmo às vezes ah... nós fazemos trabalho em grupo, e também no trabalho de grupo, no final, sempre apresentamos à turma e ficamos todos a conhecer mais.

E – Agora, naquelas metodologias, em qual é que vocês participam mais, em que vocês se entregam mais? A4?

A4 – Entregar é quando gostamos mais?

E – Quando se esforçam mais...

A4 – No trabalho individual porque, no trabalho individual tenho de ser só eu a pensar, só eu é que ia tentar resolver os problemas, por exemplo a Matemática nos problemas tens ah... no trabalho individual a pensar, a pensar, a pensar nos problemas para tentar resolvê-los, e no trabalho em grupo tenho... temos a ideia de todos e temos todos, penso que é mais fácil.

E – E o C3?

C3 – Eu esforço-me mais no trabalho de grupo porque também... eu às vezes faço trabalhos de grupo, quando faço com pessoas que não são tão boas ah, por exemplo a Matemática e eu quero ajudá-los por isso é que me esforço mais.

E – E o B4?

B4 – Eu depende do grupo, mais ou menos que fico ah... quando estou sozinho, eu esforço-me, acho que é quando eu me esforço mais mesmo porque só depende de mim ah... eu tenho de estar sempre ali, só eu, enquanto no de grupo também tenho mais pessoas, também sabem coisas, também têm opiniões e também há outros grupos que eu também os ajudo, também... eles melhoram.

E – E o C4?

C4 – Eu acho que me esforço mais no de grupo porque sei que no final, se tiver que apresentar, a culpa também pode ser minha, pode ser dos outros, mas vai ter de ser bom para gostarem e para termos boas notas, para todos.

E – Muito bem... todos responderam?

B3 – Eu referi mais o trabalho individual porque sou eu sozinha, sem outras opiniões, eu prefiro ter a minha maneira de fazer, porque cada um gosta de fazer de maneira diferente e eu prefiro fazer sozinha porque é aquela a minha maneira e custa-me menos a fazer do que com...

E – Muito bem. E quando é que vocês aprendem mais, será que é outra vez no trabalho de grupo, no trabalho individual, naquelas maneiras de aprender? Quando é que vocês acham que aprendem mais?

A4 – Acho que é no trabalho de grupo, porque nós podemos ter uma ideia, certa, pode estar certa ou pode estar errada e os outros têm outras ideias completamente diferentes e aprendemos que... no trabalho de grupo aprendemos que temos de saber trabalhar com as outras pessoas e aprendemos várias ideias, vários pontos de vista diferentes do nosso.

E – Isso mesmo, A4. E o D4?

D4 – Ah... eu concordo também com a A4 que no trabalho de grupo os outros podem-nos ajudar, por isso nós conseguimos perceber mais coisas para além do que a nossa professora nos ensina.

E – Vamos ver por turmas, está bem? O C4 e depois o B4.

C4 – Eu também acho que aprendemos mais no trabalho de grupo porque nós aprendemos entre nós e depois aprendemos umas maneiras de fazer, as maneiras dos outros, não só a nossa, mas também as dos outros.

E – Isso é muito importante, e o C3, como é que acha que aprende melhor?

C3 – Eu acho que aprendo melhor no trabalho de grupo, eu, eu, a professora dá-nos a matéria e nós sabemos essa matéria mas também é bom vermos o ponto de vista do outro e aprendermos também com o outro.

E – Hum hum.

A3 – A mim também é o que eles disseram e também, eu quando às vezes tenho alguma dúvida pergunto a outro membro do grupo ou a outros e tenho a dúvida feita e quando estou indeciso, o outro membro ou outros dizem, quando têm a certeza dizem logo.

E – E por exemplo, se tu estiveres a fazer um trabalho individual, tu não podes tirar uma dúvida com o colega?

A3 – Hum, acho que não porque o trabalho individual é para nós nos esforçarmos.

E – E o B3, o que acha?

B3 – Eu acho que aprendo mais no trabalho de grupo porque temos os outros pontos de vista, agora nunca sabemos qual das ideias é que está mais certa, a que está de acordo com o plano, mas eu prefiro ouvir os pontos de vista de outros, ah... para depois assim estudar melhor e perceber os outros.

E – Hum hum, e o B4?

B4 – Eu acho que é no trabalho de grupo porque no trabalho individual nós ah... fazemos o que sabemos, não é? No trabalho de grupo, eu dantes também não sabia fazer contas com casas decimais, multiplicação, porque tinha faltado doente ou uma coisa do género, fiz com o grupo e os meus pais também não me conseguiam ensinar porque era um bocado diferente a maneira, fiz com o grupo, houve uma pessoa que me explicou e daí, eu agora consigo fazer e isso veio a dar-me jeito.

E – Quem é que não respondeu a esta pergunta? Já responderam. Agora outra pergunta: a maneira como as mesas estão posicionadas na sala, será que vos ajuda a aprender ou não? Podem dizer como é que estão as mesas e responder à pergunta, ajuda a aprender ou não? A4.

A4 – Do lado da janela estão... as mesas estão em grupo.

E – E isso ajuda a aprender ou não?

A4 – Ajuda, eu acho que ajuda porque.. eu acho que no trabalho, por exemplo a professora nos manda fazer um trabalho individual ah... nós ah... nós fazemos o

trabalho individual e se tivermos alguma dúvida, se estivéssemos sozinhos era mais difícil perguntar ao outro.

E – Exatamente.

A4 – E se estivermos em grupos é mais fácil.

E – Portanto, achas que ajuda porque podes partilhar com o colega. E o D4?

D4 – Eu também concordo com o A4 que, como as nossas mesas estão posicionadas, acho que a nossa professora também tem assim organizadas.

E – Pela mesma opinião. E o B4 concorda?

B4 – Ah... mais ou menos, eu acho que a disposição está assim, assim, porquê? Já estivemos numa posição de grupos que eu acho que era melhor para nos ajudar a aprender porque como nós já dissemos, o trabalho de grupo acho que ajuda mais a aprender, agora o trabalho de grupo também não fazemos tantas vezes por causa que temos de virar outra vez para trás, há uns que não têm par e isso... e também depois no lado dos cacifos, há filas de 3.

E – E o C4, concorda?

C4 – Há duas maneiras de se ver, pode ser da maneira boa ou da maneira má, a maneira boa é que podemos ter a dúvida e partilhar com o colega e se ele souber ajuda-nos, a maneira má é que às vezes começa uma conversa e distraímos-nos e não aprendemos.

E – E o B3?

B3 – Eu acho que da maneira que a sala está posicionada, acho que está boa porque há alunos com mais dificuldades, neste caso a Matemática, em que o C3 foi para a fila da frente, não só porque as minhas colegas estavam muito a conversar, mas também porque ele estava a ajudar uma colega que tinha mais dificuldades no trabalho... e acho que estão bem posicionadas porque assim ajudamos outras pessoas.

E – E o C3?

C3 – Ah, sim, raramente quando nós nos portamos... não sei se isto é verdade, mas acho que isto já aconteceu uma vez, quando nós nos portámos muito, muito mal, a professora pôs as mesas individuais, mas mesmo assim nós continuámos a falar.

E – E por exemplo, o B3 disse que às vezes ajudam os colegas. Vocês costumam, se for um trabalho, ajudam os colegas em que momento? Se for um trabalho individual, podem ajudar o colega do lado?

C3 – Eu penso que a professora nos dá essa possibilidade de ajudar o outro, embora comece ali na conversa sem ser em relação ao trabalho.

E – E o A3?

A3 – Eu concordo com eles.

E – E o B4?

B4 – Ah... eu acho que não, porque nós estamos a fazer uma ficha, não é? Não sabemos uma coisa ou queremos confirmar, estamos assim a falar com o colega do lado, e a professora se nos vê, ou nos baixa o comportamento ou nos dá um ralhete e podemos dizer que estamos a tirar uma dúvida e aí diz que é trabalho individual.

E – Então, eu quero que vocês me digam três adjetivos que caracterizem as vossas professoras, três adjetivos, vão pensar um bocadinho. Vocês podem desenvolver em relação à disponibilidade que ela tem para vocês, por exemplo para responder às vossas dúvidas, em relação ao cuidado que ela tem convosco, ao interesse, não é? Digam o que vocês estão a pensar. B3?

B3 – A professora é um bocadinho irritativa, parece que não tem muito tempo para tirar dúvidas...

E – Um adjetivo... irritativa... sim. Se quiseres pensar um bocadinho, B3, depois voltamos a ti. Então vamos à mesma professora, o C3?

C3 – Acho que ela é cansada porque não tem tempo para nos tirar as dúvidas e... é muito séria, não nos deixa brincar um bocadinho.

E – Então é cansada, séria...

C3 – Às vezes até chega a ser má...

E – Olhem não é para rir, ele está a dar a sua opinião.

B3 – Exato.

E – O B3 concorda?

B3 – Sim.

E – E achas que isso vos ajuda na aprendizagem?

B3 – Não porque ser simpática e... ser... e ajudar os alunos a perceberem as coisas de uma forma mais simples, como no dia a dia ser simpática, acho que é melhor para nós.

A3 – Eu sou como ele, não é bem como ele, eu tenho a mesma professora, eu acho que ela também é empenhada e organizada.

E – Consegues encontrar outras características... Ah... por exemplo, quando vocês têm dúvidas, C3, achas que a professora está sempre disponível?

C3 – Não, quando nós tínhamos a professora P3A, a professora P3A dizia: *Ponham o dedo no ar e esperem*. Nós fazemos isso agora, só que numa matéria só podem pôr mais ou menos duas pessoas o dedo no ar e a professora fica cansada.

E – B3?

B3 – As dúvidas é sempre no final, no final, no final, *explico a seguir*, quando chega a explicar...

E – Não consegue esclarecer as tuas dúvidas, e o A3?

A3 – Acho que ela não tem muito tempo, quer dar a matéria o mais rápido possível.

E – Acham que é muita matéria e depois não têm tempo para esclarecer as dúvidas.

C3 – Eu acho que a professora prefere dar tudo sem esclarecer as dúvidas do que dar uma matéria e ficar tudo aprendido.

E – E vocês acham... uma vez que vocês não conseguem esclarecer as vossas dúvidas, acham que assim conseguem aprender?

C3 – Por exemplo, a professora fica cansada de explicar um exercício, nós ainda não percebemos, passa para outro.

E – Olhem, é como a professora vos disse na outra sessão, é confidencial, não vão comentar com os vossos colegas, nem vocês da outra turma, é um assunto que fica só entre nós. E em relação à vossa turma? O C4?

C4 – Eu só tenho... é muito paciente connosco porque às vezes portamo-nos, há pessoas que se portam muito mal ah... não é muito mal, portam-se mal e depois a professora consegue perdoar.

E – Achas que a professora tem paciência, e mais um adjetivo?

C4 – Eu não me lembro de mais nenhum.

E – A4?

A4 – Eu concordo com o C4, é paciente ah... divertida, simpática, às vezes é um bocadinho exagerada.

E – Em relação a quê?

A4 – Ah... estamos a falar e a professora está a explicar a um, não é bem exagerada, a professora diz *parou* e senta-se, às vezes diz *se continuam assim, a matéria está dada*. Pronto, eu acho que devia dizer *chui* para nós nos calarmos e pronto e continuar.

E – E o D4?

D4 – Eu concordo com o C4, acho que ela é querida num sentido, como o C4 disse, que é paciente e por outro lado não é muito querida porque manda poucos tpcs.

E – Querias mais tpcs? B4?

B4 – É um bocado injusta em algumas coisas, chega a ser má, às vezes, quando às vezes vem mal disposta, descarrega às vezes em nós: *Está calado!* E acho que é isto, só.

E – Outra pergunta, já todos responderam não já? Já. Vocês consideram que a relação entre a vossa professora e os alunos é importante para os alunos aprenderem? Acham que é importante? Podem dar um exemplo. C3?

C3 – Ah... acho que ajuda porque... se a professora não tiver boas relações connosco está sempre, nunca está feliz, está sempre com cara séria e nós não gostamos disso.

E – E achas que a tua professora tem cara séria?

C3 – Às vezes, mas outras vezes é um pouco divertida.

E – E o A3?

A3 - Eu acho que a nossa professora é... sim que na relação, se por exemplo a pessoa, o aluno tiver uma boa relação com o professor é mais fácil o professor conseguir explicar porque já sabe o que ele gosta, já sabe...

E – Já o conhece melhor, é isso?

A3 – Sim, conhece melhor.

E – E o B3?

B3 – Eu não concordo com o C3 porque há uns dias em que a nossa professora, parece que é o dia mais feliz da sua vida, então, às vezes acontece e... não está tão séria como no dia a dia em que parece que acorda mal disposta e acorda com o pé de fora.

C3 – Normalmente é às sextas-feiras que a professora está mais feliz (risos).

E – Olhem, ouçam lá, então quando isso acontece, quando a professora está mais bem disposta, é difícil vocês aprenderem?

B3 – Sim, porque a professora quando está mais chateada, diz que como temos mesmo de dar a matéria porque pode chegar a sair, dá tudo muito a correr e depois dificulta a aprendizagem.

E – E depois tens dificuldade em acompanhar, é isso B3?

B3 – Sim.

E – E o A4?

A4 – Ah... eu acho que a relação entre o professor e o aluno é muito importante ah... porque como o A3 disse mais ou menos, o professor sabe o que é que eu gosto e conhece o aluno, consegue, se ele não está a perceber, arranjar uma maneira mais fácil, mais ao nível desse aluno ah, para conseguir que ele compreenda, mesmo que seja completamente diferente da normal, pode tentar ajudá-lo de outra maneira.

E – Muito bem A4, e aqui o D4?

D4 – Eu concordo com o A4 que a relação entre os professores e os alunos é muito importante ah... não só para a aprendizagem, se o aluno não gostar da professora nem a professora gostar do aluno, se calhar o aluno fica a ignorar a professora e depois não aprende a matéria.

E – E o B4, também acha que é importante?

B4 – Não acho que seja assim tão importante como as pessoas dizem, porque se uma pessoa tiver boas relações com a professora, mas estiver na lua completamente nas aulas, o que vai valer a pena para a aprendizagem? E se um aluno que sem uma relação normal com a professora e estiver atento nas aulas e vê os manuais e isso, pode também ter bons resultados.

E – Hum hum, então o B4 tem aqui uma opinião diferente. E o C4?

C4 – Eu acho que a relação é importante, mas não é a coisa mais importante, é importante porque se for uma professora que é má para um aluno, o aluno não vai aprender tão bem e se for normal pronto, que seja bem disposta para o aluno, ele aprende melhor.

E – Tu disseste que não é o mais importante, então o que é o mais importante?

C4 – O mais importante é... o mais importante é estarem aplicados e estudarem.

E – E para a professora o que será mais importante?

C4 – Para a professora é que nós tenhamos boas notas e que consigamos passar bem de ano.

E – Mais uma pergunta: vocês acham que a vossa professora se relaciona da mesma maneira com todos os alunos, que trata todos da mesma maneira?

B3 – Nem de perto nem de longe...

E – Diz, porquê B3?

B3 – Porque por exemplo uma colega minha que é a W, tem algumas dificuldades em relação à Matemática...

C3 – Responde à professora, a professora diz ah... não é responder numa resposta normal...

B3 – Por exemplo, agora na Expressão Plástica, a professora... a W pôs o dedo no ar e a professora disse: *Baixa o braço que agora estou a explicar*. E a W disse: *Professora, nós somos alunos, temos o direito de fazer perguntas*.

A3 – *É para isso que temos professora*.

B3 - *É para isso que temos professora*. E ela costuma responder, portanto a professora em vez de reagir com calma, dá logo, descarrega logo na aluna.

E – Achas que ela não trata essa aluna da mesma maneira que os outros?

B3 – Sim, de vez em quando.

E – Diz C3.

C3 – Há colegas nossos que se portam mal e outros que se portam bem ah... por exemplo, há colegas meus que se portam bem e trata-os de maneira diferente.

E – Como? Podes dar um exemplo? Não precisas de dizer os nomes, está bem?

B3 – Fala mais calma...

C3 – Sim, fala mais calma e quando põem o dedo no ar a professora continua, responde e trata os outros mais à bruta.

E – E A3, concordas com eles? E por exemplo, se for um aluno que tem dificuldades e um aluno que é muito bom aluno? Será que trata da mesma maneira?

A3 – Não, trata melhor o bom aluno porque tem mais noção que consegue... por exemplo, um mau aluno tem dúvidas simples e o bom aluno como já sabe as coisas, pergunta mais coisas difíceis e assim a professora ah... não sei como explicar.

E – Podem ajudar, os colegas da turma.

B3 – Fica mais entusiasmada com as dúvidas e não diz para meter os dedos para baixo.

E – Ah, fica mais entusiasmada com dúvidas mais elaboradas e responde, é isso?

B3 – Sim, mas eu por acaso acho que não está igual porque por exemplo o C3 a Matemática ah... temos uma colega que está mesmo muito má que é a C e a professora costuma atender mais a C com as dúvidas simples do que com o C3 com a matéria mais elaborada.

E – E tu sentes isso, C3?

C3 – Sim, sinto porque normalmente ah... eu vou mais avançado e eles ainda estão na ficha 38, por exemplo, e eu já estou na 39 e não me... está mais preocupada com a C do que comigo.

E – Sim, agora os outros meninos, podemos começar aqui pelo C4.

C4 – Eu acho que a professora, antes pelo contrário, trata um bocado melhor os que se portam, não, não é os que se portam, é mesmo os que têm mais dificuldades. Por exemplo, temos lá uma colega que tem mais dificuldades e a professora, a professora atende mais, dá mais atenção do que às pessoas que são melhores e pronto, a professora atende menos vezes.

E – D4?

D4 – Eu concordo com o C4 que a professora, concordo mais ou menos porque a professora às vezes passa-se com as pessoas que têm mais dificuldades porque são muito simples, a professora farta-se de explicar e depois passa-se mesmo.

E – E a A4?

A4 – Nós temos uma aluna, não vou dizer o nome, duas, que são as que têm piores notas e não são tão boas e... a professora, quando é uma dúvida delas ah... às vezes, eu acho que ela trata melhor elas, trata melhor as duas com mais dificuldades do que os que têm boas notas, pronto.

E – Porque é que será que isso acontece? Já pensaste sobre isso?

A4 – Porque...

E – Podes ajudar.

B3 – Talvez seja para valer os alunos em relação ao conhecimento, para que possam estar mais ou menos equilibrados.

C3 – Como se fosse uma balança.

E – Está aqui um menino a dizer que é como se fosse uma balança, não é? É a ajuda da professora para ficar equilibrado.

A4 – Os alunos que têm boas notas não têm muitas dúvidas sempre. Por exemplo os D4 e B3, na Matemática estão mais ou menos todos na 37 e outros na 38. Os com melhores notas estão na 38 porque já estão mais avançados e outros com... e os que não têm notas tão boas estão mais atrasados. E aí a professora, o que é que faz? Cada vez que alguém diz que já acabou a 37, vai passar para a 38, a professora deixa mais

um bocadinho para fazer a 38, dá tempo para fazer um bocadinho da 38 e depois começa logo a corrigir a 37 para que os com mais dificuldades possam acompanhar.

E – E o B4?

B4 – Eu acho que a professora tem meninos preferidos na nossa turma, há pessoas que gostam imenso de tramar e de fazer queixinhas, depois ao pé da professora fazem-se de sonsas, de coitadinhas. Sim, mas acho que a professora, e acho isso bem, que a professora chama mais vezes os alunos com mais dificuldades ah... porque é para eles melhorarem, enquanto os que são melhores deixa-os fazer o resto.

E – Diz, diz C4.

C4 – Eu também acho que seja melhor atender mais vezes os que têm dificuldade, mas também não pode deixar os que são melhores para último.

E – Exatamente. Outra pergunta: vocês acham que a professora é justa na avaliação?

A4 – Na avaliação de notas?

E – Sim.

A4 – Notas de testes?

E – Não só dos testes, a avaliação são só os testes?

A4 – Não.

E – B3, o que é que achas?

B3 – Não, porque eu por acaso baixei muito as notas a Matemática, não só por faltas de distração, mas por exemplo num exercício em que eu falhei num algoritmo, num número e a professora descontou-me muito e quando se foi a refletir nas notas, baixei muito. Também por 4 ou 5 erros, tira-me logo metade da percentagem do teste, portanto eu não acho que seja muito justa.

E – E porque é que achas que isso aconteceu?

B3 – Eu não sei, talvez tenha maneiras diferentes de classificar as coisas, porque a professora P3A, 4 ou 5 erros e dava para...

E – E o C3?

C3 – Eu acho que ela é justa porque nós erramos numa coisa e erramos logo o problema, por isso desconta-nos o problema todo, acho que é justa, é a nota que nós temos de ter.

E – E o A3?

A3 – Ah... Se nós não percebemos um problema, fazemos de uma forma diferente, a professora pode descontar, descontar o ponto ou pôr. Por exemplo, três macacos... não diz que tem de ser igual, pode ser duas para o outro e o resto para o outro.

E – Mas achas que ela é justa, não é?

A3 – Sim.

E – E o C4?

C4 – Eu acho que ela é justa porque às vezes quando temos um problema ah... e temos que fazer uma conta e quando no final temos errado e fizemos o raciocínio bem e tivemos ali uma continha errada, ela dá metade do problema.

E – D4?

D4 – Eu acho que a professora é justa, além de algumas pessoas não acharem, quer dizer, pelo menos é o que eu acho, que algumas pessoas não acham nas notas finais porque ah... a professora é justa, só que essas pessoas não se lembram do que fizeram nesse período, nesse ano, não se lembram das parvoíces que fizeram, do mau comportamento, da participação na aula, se é muita ou pouca, por isso eu acho que a professora é justa.

E – E o A4?

A4 – Eu acho que a professora ah... algumas vezes é justa e outras não... Porque como o D4 disse, nós não nos lembramos que... que tivemos maus comportamentos e às vezes a professora não se lembra mas, põe porque acha que tem, mas talvez nós não tivéssemos esse porque... eu já vi notas de alguns dos meus colegas e acho que não são justas.

E – Achas que a professora valorizou o mau comportamento quando por vezes não aconteceu, é isso A4?

A4 – Sim.

E – Na vossa opinião, como é que as vossas professoras verificam se os alunos estão a aprender? C4?

C4 – Acho que é quando a professora vê e...

E – Como é que ela vê que vocês estão a aprender?

C4 – Ah... vendo se o aluno tem tido facilidades a fazer os trabalhos e se não tem conversado com o colega do lado.

E – Se conseguir fazer os trabalhos... e o D4?

D4 – Eu concordo com o C4 e acho que a professora também vê pelos testes. Sim, mas nos testes não vê muito porque ah... os alunos estudam.

E – Estudam muito na véspera dos testes, é isso?

D4 – Não é só por, não é só por estudar na véspera, é porque eles estudam, se calhar há matérias que eles sabiam porque eles decoram em vez de ficar com elas...

E – E achas que isso é aprender?

D4 – Não.

E – E o A4?

A4 – Concordo com o D4 e com o C4 e acho que a professora vê que nós estamos a aprender fazendo fichas, fichas em que os problemas sobre a matéria que estamos a dar, se fosse Matemática, se, fazia perguntas e via, os que iam ao quadro, se sabiam fazer bem os cálculos, se tinham o raciocínio certo e às vezes ela vai fazer... Houve alguns dias ah... que por exemplo, estávamos, já tínhamos arrumado tudo e a professora sentou-se e disse: *Vou fazer perguntas sobre a matéria nova*. E depois estávamos todos, a professora perguntava, ia perguntando e via quem é que sabia.

E – E através disso via quem é que estava a acompanhar a matéria. E o B4?

B4 – Eu acho que a professora vê por exemplo nos problemas ah... quando damos, normalmente, quando damos uma matéria, nós fazemos uma ficha sobre essa matéria e a professora aí consegue ver se nós estivemos com atenção, por exemplo se fizer uma pergunta, tipo sobre o volume que era a matéria das mais recentes que estamos a dar ah... um cubo que tem um centímetro de altura, qual é o volume? E se o aluno responder certo, que é um, a professora então está a ver que ele está a aprender, se estiver errado, está a ver que ele precisa, a professora precisa de lhe explicar.

E – Precisa de ajuda, não é? C3?

C3 – Eu... qual é que era a pergunta?

E – Na vossa opinião, como é que as vossas professoras verificam se os seus alunos estão a aprender?

C3 – Ah! Nos problemas, quando nas fichas, quando temos certo e quando é para responder ao, já não acontece tanto com a professora P3B, mas acontecia com a professora P3A, pôr os dedos no ar para responder.

E – Agora não acontece.

C3 – Se pusermos o dedo no ar, a professora sabe que nós sabemos, mas se não pusermos muitas vezes nas respostas... nas perguntas da professora, a professora vê que nós não estamos a aprender, não estamos a 100%.

E – E vocês põem o dedo no ar?

C3 – Sim.

E – A3?

A3 – Eu acho que a professora, pelos exercícios que nós temos certos, nos testes, ela avalia. Ela vê pelos certos e pelos errados, se tiver muitos errados ah... vai ser diferente.

E – Vê que o aluno não está a aprender, não é? Só falta o B3, não é?

B3 – Eu acho que a professora vê mais pelo trabalho, se concentrar-se e se fala muito ou não, porque se nós treinarmos muito o exercício, a matéria, ficamos a saber melhor para quando vamos fazer outro e colocamos o dedo no ar para responder, a professora já sabe que nós estamos a aprender, mas quando nós, por exemplo, estamos a falar com o colega do lado e a professora nos apanha, nos faz a pergunta, nós ficamos a olhar para a professora com um ar indignado a dizer: *Oh!*

E – E aí ela percebe que vocês não estão a acompanhar. Agora a última pergunta, podem pensar um bocadinho antes de responder. Se cada um de vocês fosse professor, como é que iria dar as aulas para que todos os alunos aprendessem? Como é que vocês acham que faria sentido dar as aulas para os alunos aprenderem? Podem pensar um bocadinho... A4?

A4 – Eu daria as aulas ah... tentava dar sempre as aulas não... eu iria dar as aulas tentando não estar mal disposta, se alguma coisa tivesse corrido mal. Tentava dar as aulas sempre alegre ah... com algumas diversões, mas não muito, não demasiado e tentava, quando fosse a ocasião de... de estar alguma coisa a correr mal com os alunos, de eles não estarem a aprender, eu dizia aos que estavam a... dizia à turma para fazerem pronto, da página, por exemplo, da página 27 à página 30. Ah... e ia ter, e dizia quem tivesse dúvidas punha o dedo no ar que eu ia ter com eles e estava com as pessoas que eu sabia que tinham mais dificuldades para estar com eles a explicar-lhes, e ia dando assim as aulas, dando a oportunidade a todos.

E – Que é o que a tua professora faz com aquelas duas alunas, é isso?

A4 – Sim, às vezes.

E – D4, se fosses professor, como é que seria?

D4 – Se fosse professor ah... pelo menos um dia por semana a cada disciplina, eu fazia tipo um joguinho ou outro porque a nossa professora está sempre a fazer jogos, normalmente.

E – E tu gostas disso?

D4 – Sim, eu gosto, admito que gosto! Mas ah... eu acho que a professora devia mais dizer para nós lermos a página e fazermos esquemas porque é assim que é a maneira para mais aprender, se eu fosse professora e os alunos iam aprender melhor.

E – Hum hum, e o C4?

C4 – Eu dizia ah... fazia, fazia fichas e fichas do livro em grupo com os alunos e às vezes dizia para trabalharem em grupo ou individual e no final da matéria, quando acabava cada matéria, fazia assim um jogo de perguntas, basicamente um quizz.

E – E o B4?

B4 – Eu fazia a mesma coisa que o C4.

E – Sim, fazias a mesma coisa, portanto os trabalhos de grupo e jogos para ver se os alunos tinham realmente aprendido.

B4 – No meio da aula, tipo, estávamos a ver uma matéria e de repente fazia uma pergunta.

E – Para ver se estavam a acompanhar... e o C3, como é que fazia?

C3 – Ah... uma semana estar alegre e isso, se eles não aproveitassem e ficassem, e falassem muito, na próxima semana, estava mais sério e nessa semana em que eu estava mais sério, eles se portassem bem, na próxima estava mais contente e assim sucessivamente.

E – Tu achas que é muito importante um professor estar bem disposto, é isso?

C3 – Gosto que a nossa professora às vezes esteja bem disposta.

E – E o B3, como é que daria as aulas?

B3 – Eu não sei...

E – Para todos os alunos aprenderem, de modo a que eles gostassem de estar na escola, de aprender.

B3 – Talvez... lesse a matéria e...

E – Estás a pensar? O B3 vai pensar um bocadinho, e o A3, enquanto o B3 pensa?

A3 – Eu ia estar bem disposto quando eles se portassem bem, mas depois quando eles se portassem mal e se eles se empenhassem na matéria na semana, na próxima semana ia fazer coisas mais divertidas.

E – Hum hum, já pensaste, B3?

B3 – Sim, eu explicaria a matéria e procurava dar sempre a matéria mais alegre e sempre alegre, porque penso que quando estamos alegres, aprendemos melhor porque estamos com boa disposição e procurava sempre estar alegre. Depois fazia umas fichas acerca disso, depois se eles soubessem bem ah... não tinham trabalhos de casa durante uma boa parte de tempo, mas se se portassem mal, tinham trabalho de casa a semana toda.

E – A4, para terminar.

A4 – Eu já tinha dito... que como ela disse é bom estarmos sempre alegres porque, por exemplo, todos os alunos estão chateados quando vinham à escola, chega a professora alegre e começa a falar ah, então, a conversar, essas coisas mais alegres, acho que a professora ia contagiar todos os alunos.

E – Portanto, a disposição da professora, a maneira como ela...

A4 – Explica, é muito importante.

E – Sim, acham que a vossa professora está bem disposta quase todos os dias? Aqui, os meninos desta turma.

A4 – Eu acho que sim... a maioria das vezes a nossa professora está alegre ah... pronto, acontece que algumas vezes, quando nós nos portamos mal, está...

E – Vocês já acabaram por responder há bocadinho.

C3 – Sim, só às sextas-feiras é que ela está mais alegre, o resto da semana está sempre séria, também falamos muito.

E – Acham que ela está sempre séria porque vocês falam muito, é isso?

C3 – Sim.

E – E vocês falam porquê? Estão a falar de quê?

B3 – Eu não sei, distraímo-nos.

E – E estão a falar de quê? De assuntos que não interessam ou da matéria?

A3 – Sobre outros assuntos...

E – E porque é que vocês começam a falar sobre outros assuntos? Porque é que não se interessam?

C3 – Porque estamos cansados...

B3 – Exato.

E – Quando estão cansados, começam a falar sobre esses temas...

C3 – Sim.

E – Olhem, obrigada a todos, foi muito importante o vosso contributo. Obrigada!

Anexo 8 - Análise de conteúdo
Grupo de discussão focalizada (professores)

Codificação:

GD – Grupo de Discussão Focalizada

P – Professores

P1 – Professora Titular da Turma 1, P2 - Professora Titular da Turma 2, P3 - Professora Titular da Turma 3, P4 - Professora Titular da Turma 4

CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
1. Atitude perante a escola			
1.3 Disposição face à escola	As professoras gostam da sua profissão	<p>“Eu não me imagino a fazer outra coisa, a minha vida é isto.” P2</p> <p>“Claro que sim.” [Gosta de ser professora] P1</p> <p>“Sim.” [Gosta de ser professora] P3</p>	<p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p>
2. Relação pedagógica			
2.1 Implicações da relação pedagógica na aprendizagem	O cuidado, o interesse e/ou a disponibilidade são favorecedores da aprendizagem	<p>“(…) é que eles são todos muito diferentes e nós temos de conseguir chegar a cada um e... é muito importante percebermos quais são os interesses deles e trazê-los para a escola, para associar com tudo aquilo que nós queremos que eles aprendam.” P2</p> <p>“(…) acho que até primeiramente deve haver uma relação pedagógica forte para tu conseguires ah... partilhar os teus conhecimentos ah... e sem teres essa relação não consegues perceber como é que são as crianças e as dificuldades de cada uma (...)” P1</p> <p>“(…) sem relação pedagógica tu o que fazes é o mesmo que os livros fazem, é transmitir e transmitir não é nada.” P2</p> <p>“Eles não vão lá... dessa maneira, só pela transmissão.” P3</p> <p>“E na monodocência, acho que isso então é tão vincado que é extremamente importante, tu passas o tempo todo com eles e precisas de os conhecer bem, de até falar às vezes, eles desabafam bastante contigo (...)” P1</p>	<p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p>
3. Práticas metodológicas			
3.1 Práticas metodológicas	A metodologia varia de	“(…) depois vamos dando a matéria conforme aquilo que for, depende se é uma aula de revisão, se é	GDP

usadas no dia a dia	acordo com o tipo de aula, os conteúdos a abordar, o horário ou a disciplina	uma aula nova, de matéria nova (...)” P4 “(…) dependendo do horário, dependendo dos conteúdos a abordar (...)” P2 “Eu acho que depende muito da disciplina e da, se é uma matéria nova ou se não é ah... a maneira de nós trabalharmos é sempre diferente (...)” P1	GDP GDP
	A professora recorre a metodologias diversas	“(…) fazemos ou damos um pequeno esquema daquilo que está a ser dito ou mostra-se um filme, faz-se uma fichinha, conforme, vai-se variando.” P4	GDP
	A professora expõe os conteúdos ou valoriza o contributo dos alunos	“(…) às vezes tenho o hábito de começar eu isso e sinto que às vezes leva a que eles exatamente não tenham o à vontade necessário para também poderem explorar eles... a matéria (...) também tenho vezes em que opto por exatamente deixá-los primeiro falar e sinto que ah... o feedback é diferente, portanto, consigo fazer com que eles, com que a atenção deles para com a matéria seja mais positiva do que se for eu a expor.” P3	GDP
	A professora associa os conteúdos à experiência dos alunos	“(…) tentamos perceber sobre o assunto que vamos dar, se eles já têm algum conhecimento, que conhecimentos é que eles têm, qual é a ideia que eles têm sobre esse assunto (...) P4 “(…) tentar saber o que é que eles têm para nos dar sobre esses conteúdos, o que é que eles já sabem e tentar partir do que eles nos dão para o que vamos expor a seguir, ou que lhes vamos apresentar a seguir, para que haja, lá está, o tal interesse da parte deles nos conteúdos que estamos a tentar que sejam apreendidos por eles.” P2 “(…) tendo sempre partido dos conhecimentos deles e dos outros do dia a dia, da realidade deles (...)” P1	GDP GDP GDP
	A professora usa materiais diversificados	“(…) pode-se utilizar o material diversificado que nós temos aqui, powerpoints, filmes, aproveitar sempre o quadro interativo e claro que temos que depois explorar o manual, mais tarde consolidar a matéria de diferentes maneiras (...)” P1 “Não é necessário que sejam sempre fichas, pode ser através de jogos, através de trabalhos de grupo (...)” P1	GDP GDP
3.2 Metodologias predominantes	Nas aulas, predomina o trabalho a pares	“Se calhar, posso dizer que uma grande parte da aula é trabalho a pares.” P4	GDP

	<p>Nas aulas, predominam o trabalho a pares e individual</p> <p>A metodologia depende da postura da turma, podendo ser trabalho de grupo, a pares ou individual</p> <p>A metodologia depende do tipo de aula, podendo ser trabalho individual ou em grupo</p>	<p>“(…) mais foi o trabalho individual e a pares (…)” P3B</p> <p>“(…) depende muito das turmas e há dias em que as turmas conseguem trabalhar em grupos e há dias em que o ideal é a pares, mas infelizmente ainda há necessidade de alguns momentos de trabalho individual (…)” P2</p> <p>“(…) inicialmente, quando estamos a iniciar uma matéria, eu costumo fazer o trabalho individual para cada um poder tirar as suas dúvidas individualmente e perceber se eles estão a perceber a matéria ou se têm algumas dificuldades (…)” P1</p> <p>“(…) para explorar o tema, costumo fazer trabalhos a pares ou em grupo, já fiz trabalhos com 5 crianças em cada grupo, resultou bastante bem (…)” P1</p>	<p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p>
3.3 Justificação das metodologias predominantes	<p>A professora valoriza o trabalho individual de modo a que os alunos se centrem e também o trabalho de grupo devido ao confronto de ideias</p> <p>A professora frisa que o trabalho a pares é produtivo</p> <p>A professora realça que o trabalho de grupo permite a interajuda entre os alunos</p>	<p>“(…) por mil e um motivos, é importante por exemplo que eles consigam focar a atenção só deles naquele trabalho e tentar dar a volta àquela tarefa, ah... mas há momentos em que é muito importante eles confrontarem as ideias e tentarem tirar dali um produto. Eu este ano fiz isto muitas vezes sobretudo com criação de texto e com estes trabalhos mais de confrontar ideias uns com os outros e tirar dali um fruto, por assim dizer.” P2</p> <p>“(…) em grupo menos exatamente porque quando o faço é sempre em grupos de 4 e nunca é tão produtivo como um trabalho a pares.” P3</p> <p>“O trabalho feito em grupos de 5, 4 alunos, por acaso até correu bem, melhor do que eu esperava porque tentei equilibrar eles... em termos de crianças com mais dificuldades com crianças com menos dificuldades e achei portanto, o resultado foi bastante bom porque uns puxavam pelos outros e orientavam aqueles que tinham mais dificuldade, isto principalmente a Matemática.” P1</p>	<p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p>
3.4 Necessidade de alteração de metodologias	<p>A professora altera a metodologia porque os alunos não compreenderam os conteúdos</p>	<p>“(…) como percebi que o conteúdo anterior não tinha sido, pela exposição ou pela exploração do manual, bem aceite por eles, serem eles a descobrir, ou sentá-los em grupo, dar-lhes uma folha tamanho A3 e descubram, foi muito bom, eles aprenderam a regra e não a esqueceram mais.” P2</p> <p>“(…) tu estares a dar uma matéria de uma forma e perceberes que os alunos não estão, às vezes</p>	<p>GDP</p> <p>GDP</p>

	<p>A professora escolhe outra metodologia devido a problemas de comportamento</p> <p>A professora escolhe outra metodologia porque os alunos sentem a necessidade de partilhar ideias</p>	<p>alguns elementos não estão bem a entender e tu tens que tentar de todas as maneiras possíveis ah... tentar ajudar. Irem ao quadro, exatamente, e trabalharem mesmo eles próprios no quadro, às vezes chamar um elemento para ajudar um colega, um ou outro que ponha o dedo no ar e que queira ajudar o colega, também.” P1</p> <p>“(…) ao nível da mudança de métodos, acontece mais na Matemática, na exploração dos problemas, quando sinto exatamente que eles não estão a perceber e eu também está-me a ser difícil fazê-los chegar, acabamos sempre por demorar mais, eles entretanto vão intervindo (…)” P3</p> <p>“(…) estarem a trabalhar em grupo e principalmente por causa do comportamento, ter que depois trabalhar individualmente com eles, porque tenho alguns elementos que quando estão com os melhores amigos, dispersam-se muito e distraem os colegas (…)” P1</p> <p>“(…) às vezes realmente nós estamos realmente a pensar fazer (….) um trabalho de grupo e as coisas não estão a correr bem ou porque há alunos que não se portam bem, ou porque há alunos que estão a dominar o trabalho de grupo e tem que haver uma intervenção constante da professora e às vezes temos que separar, se calhar fazer grupos mais pequenos (…)” P4</p> <p>“(…) podemos estar com um trabalho individual e começam a surgir ideias das várias partes do grupo e eles próprios às vezes pedem: <i>Ó professora, podemos fazer este trabalho a pares?</i>” P4</p>	<p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p>
3.5 Metodologias adaptadas aos alunos	<p>A professora varia a sua firmeza conforme a postura da turma</p> <p>A professora “chega” aos alunos quando estes estão com dificuldades</p> <p>A professora adapta-se às necessidades dos alunos</p> <p>A professora ajusta a metodologia porque os alunos</p>	<p>“(…) alturas do dia em que estão bem e alturas em que é necessário falar de uma forma mais firme com eles para eles voltarem à terra e perceberem realmente que têm de se concentrar e trabalhar e há outros dias em que eles precisam é de colo para voltar à terra (….)” P2</p> <p>“(…) por vezes tu estás a trabalhar de uma forma com o grande grupo e percebes que tens ali 2 ou 3 alunos que daquela forma não estão a chegar e se não estão a chegar, tu tens que chegar a eles, se eles não conseguem chegar a ti, tens que tu chegar a eles para em conjunto chegarem todos ao mesmo objetivo.” P2</p> <p>“(…) aquela planificação não acaba nem pouco mais ou menos como começou, como era a ideia inicial, porque nós vamo-nos adaptando às necessidades dos alunos, de cada aluno (….)” P1</p> <p>“Ou surgem outras ideias e dúvidas.” P1</p> <p>“Ou surgem temas paralelos àquele tema (….)” P2</p>	<p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p>

	querem explorar outros temas		
3.6 Reflexos das metodologias na implicação e na aprendizagem	A adaptação da metodologia às características da turma é favorecedora da aprendizagem	“(…) arranjamos a metodologia que achamos que naquele momento se adequa melhor à forma, como a turma está e também muitas vezes temos de ver se temos o horário com os tais ditos furos, claro que planeamos uma metodologia que vamos utilizar naquela aula, mas as próprias atitudes da criança e a forma como as crianças estão a reagir, se estão a aprender ou não com facilidade ah... acaba por muitas vezes termos de nos adaptar.” P4	GDP
		“O que aconteceu na hora anterior por vezes é um condicionante para o que nós vamos fazer a seguir e tu até tens uma estratégia, o trabalho de grupo para fazer por exemplo, ou o trabalho a pares na hora seguinte, mas eles ou vêm do intervalo ou de uma atividade que não correu bem, e tu não podes fazer um trabalho a pares (…)” P2	GDP
		“(…) há outras turmas que tu sabes perfeitamente que se entras na sala, naquele dia, aquele aluno ou aqueles dois alunos vêm completamente avariados, tu naquele dia já não vais fazer nada daquilo que tinhas planeado e tens que mudar a planificação em cima do joelho (…)” P2	GDP
3.7 Gestão do espaço de aprendizagem	A organização da sala varia conforme as características da turma de modo a facilitar a aprendizagem A organização da sala varia conforme o trabalho a realizar de modo a facilitar a aprendizagem A mudança da organização da sala é favorecedora da aprendizagem	“Consoante a turma.” P2	GDP
		“(…) conforme o trabalho às vezes que se faz, temos que modificar a organização da sala (…)” P4	GDP
		“(…) eu acho que, realmente tem que haver uma dinâmica, não pode estar sempre da mesma forma.” P4	GDP
		“Nem a mesma forma, nem os mesmos elementos uns ao pé dos outros constantemente, ou seja, eles têm de aprender a trabalhar com todos (…)” P2	GDP
		“(…) em cada período altero a disposição da sala ah... também tento pôr, misturar rapazes com raparigas também, apesar de às vezes eles não gostarem muito, mas eles têm que se habituar e também é uma forma de controlarmos até o comportamento (…)” P1	GDP
		“(…) sinto que eles quando isso acontece, eles gostam, sentem exatamente que há mudança, que vão trocando os lugares, isso acaba por ser um fator positivo na própria aprendizagem deles, o facto de eles terem mudado, é o que eu sinto.” P3	GDP

	A forma e o tamanho da sala de aula podem dificultar a eficácia na gestão do espaço	<p>“(…) se a sala é sobre comprido, sobre a vertical, sobre a horizontal, isto é tudo uma condicionante muito grande porque tu senta-los em grupo mas tens de ter em atenção que nenhum dos elementos está de costas para o quadro.” P2</p> <p>“(…) inicialmente tive um problema com a minha sala, a minha sala é a mais pequena e a minha turma era grande, ainda por cima é na horizontal (…) às vezes é complicado fazermos grupos.” P1</p>	GDP
			GDP
4. Obstáculos ao desenvolvimento de metodologias			
4.1 Obstáculos face ao trabalho de grupo	Os problemas de comportamento influenciam o trabalho de grupo	“Acho que nós temos aqui um grande condicionante que é o comportamento dos alunos, dependendo da turma, isso varia muito de turma para turma, há turmas em que tu consegues fazer mais trabalhos de grupo e há outras turmas que tu tens que controlar muito bem os trabalhos de grupo, isso é a nossa maior condicionante.” P2	GDP
	Alguns alunos empenham-se mais que outros, no trabalho de grupo	“(…) mas tem que haver também uma grande vigilância porque se não há sempre nos grupos aqueles que trabalham realmente muito, aqueles que fazem realmente quase tudo, e outros nem tanto.” P4	GDP
5. Obstáculos à aprendizagem			
5.1 Identificação de obstáculos à aprendizagem	Alguns factores exteriores à sala de aula dificultam a aprendizagem	<p>“Os factores exteriores afetam muito a aprendizagem, se eles não vêm, se as crianças não têm estabilidade, se vêm com (…) ou problemas de casa, é meio caminho andado para não estarem motivados, com vontade, atentos para aprenderem da mesma forma (…)” P4</p> <p>“(…) se eles não dormiram o suficiente, mexe com eles (…)” P2</p> <p>“A estabilidade deles também, se vêm de famílias exatamente que têm por hábito estar com eles, fazerem os trabalhos de casa, terem alguém que os acompanhe nos trabalhos de casa, ou não (…)” P3</p>	GDP
	A relação frágil entre professor/aluno pode ter efeitos negativos na aprendizagem	“(…) as crianças se estiverem confortáveis, se sentirem à vontade com o adulto com que estão, vão ter mais à vontade para colocar as suas dúvidas, vão estar mais descontraídas, logo, à partida, a relação professor-aluno acaba por ser um facilitador (…)” P4	GDP
	Os problemas com os colegas afetam a aprendizagem	<p>“(…) se vêm com problemas do recreio com os amigos (…)” P4</p> <p>“(…) mas se houver problemas internos dentro dos coleguinhas, entre os colegas, vai logo atrapalhar outra vez a aprendizagem, é um obstáculo.” P4</p>	GDP GDP

	<p>A relação pais/escola afeta a aprendizagem</p>	<p>“E há uma outra coisa muito importante que são os pais.” P2 “Os pais, os pais.” P4 “(…) a relação que os pais têm com os professores e com a escola, porque se os meninos vêm para a escola e os pais em casa disseram: <i>Ok tu vais para a escola é para aprender, estás motivado, é a tua professora, estás num colégio privado, nós fazemos por isso, tens de dar o teu melhor (…)</i>” P2 “Se lhes incutem bons valores, nesse sentido.” P3 “Agora, se os pais dizem: <i>A tua professora fez isto? Então, mas isto está errado! Isto não está corrigido.</i> (… Se isto, se estes atritos, às vezes nem é preciso ser um conflito, é estes atritos do... <i>a matriz não vem para casa e devia ter vindo, tu estás sentado atrás e a tua professora sabe que tu tens de estar sentado à frente</i>, este tipo de conversa influencia.” P2 “Exato, porque se eles acham que os pais não estão bem connosco, eles não estão bem connosco, porque eles sabem que qualquer coisa vai originar um conflito entre nós e os pais e não passa por eles, passa por nós e pelos pais e portanto isso causa-lhes instabilidade e uma instabilidade que mexe com a motivação e com o empenho deles (…)” P2 “Na relação com a família, se é saudável é melhor, quando há problemas de conflitos, tensões, acaba por com certeza ser um obstáculo, não vai ajudar.” P4 “(…) outra condicionante, atritos com os pais vai haver sempre, claro que não podemos agradar a toda a gente e para os pais por muito que nós façamos, nem sempre é o suficiente para eles (…)” P2</p>	<p>GDP GDP GDP GDP GDP GDP GDP</p>
	<p>A ansiedade dos alunos tem efeitos sobre a aprendizagem</p>	<p>“(…) o principal obstáculo dele é o ter medo de falhar, é o medo de mostrar aos outros que tem dificuldades (…)” P1 “É a ansiedade, eu acho que isso passa pela ansiedade.” P2 “Exatamente e agora em tempo de exames e testes, ele também, nota-se ainda mais.” P1 “(…) o eles saberem que vão fazer teste naquele dia, eles não dormem a noite anterior, ficam nervosos, cria-lhes ali uma certa tensão que eles vão para aquele momento e estão bloqueados (…)” P2</p>	<p>GDP GDP GDP GDP</p>
<p>5.2 Relação entre a organização da escola e os obstáculos à aprendizagem</p>	<p>O horário não favorece a aprendizagem</p>	<p>“Relativamente à organização interna da escola, acaba por haver alguns obstáculos à aprendizagem se pensarmos no horário (…)</p> <p>acaba por não estar muito adaptado às crianças, o facto de haver os furos, os ditos furos de alguma, de Educação Física, do Inglês, da Catequese, da Moral no horário considerado o horário nobre da parte da manhã, em turmas onde há muitas crianças com problemas de aprendizagem, é um obstáculo à aprendizagem, porque estamos a pedir às crianças que no seu</p>	<p>GDP</p>

		<p>momento que é considerado de maior concentração, estão a ter as ditas aulas mais leves para depois ficarem com as aulas que têm um peso maior, aquelas em que eles no fundo vão ser avaliados, não é?” P4</p> <p>“Sem sombra de dúvida, sem sombra de dúvida!” P2</p> <p>“Se queremos ter sucesso, talvez seja por aí.” P1</p> <p>“Não se justifica este tipo de atividades como Catequese ou Educação Física às nove ou às dez e meia da manhã, ou as crianças estarem com a professora das nove às dez e às dez e meia terem Educação Física e às onze e meia virem para a sala.” P2</p> <p>“Portanto, não faz sentido porque há ali uma quebra que se tu iniciases logo um conteúdo às nove da manhã, às onze e meia tens que o ir buscar de novo, de novo, é que não é recomeçar.” P2</p> <p>“E aí é mais difícil agarrar a turma porque não há uma continuidade.” P4</p> <p>“E eles às vezes até estão bastante agitados, conforme as atividades que tiveram.” P1</p>	<p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p>
6. Avaliação das aprendizagens			
6.1 Regulação do processo de aprendizagem	<p>A professora avalia os alunos através de testes e mini-testes</p> <p>A professora avalia os alunos através de todo o trabalho de sala de aula</p> <p>A avaliação é diferenciada</p>	<p>“Temos os testes que são feitos e que nem sempre refletem os que as crianças sabem, mas os testes contam só uma percentagem (...)” P2</p> <p>“(...) os mini-testes que são necessários criar para, de vez em quando dar algum apoio ou consolidar alguns conteúdos ou avaliar de uma forma mais precisa uma dificuldade ou fragilidade sentida pela turma toda (...)” P2</p> <p>“(...) com todo o trabalho que é feito na sala de aula, tudo o que é, desde a postura deles, desde a postura ao comportamento.” P2</p> <p>“A participação.” P4</p> <p>“A participação e o empenho com que estão em sala de aula (...)” P2</p> <p>“(...) no quadro também por vezes eles próprios podem avaliar o seu trabalho, dizendo onde devem melhorar principalmente serem eles a terem noção daquilo que devem melhorar (...)” P1</p> <p>“Até a parte social, avaliamos a parte social.” P4</p> <p>“Até a forma como eles entram na sala de aula ah... nós já estamos a avaliar (...)” P2</p> <p>“(...) a participação dessas crianças que têm mais dificuldade ou mais fragilidades para mim é mais importante do que a participação daquela criança que está sempre pronta para responder, porque tem que haver um trabalho feito muito maior e muito mais empenho (...)” P2</p> <p>“(...) há crianças que nós temos que avaliar mais a parte da oralidade, são crianças que têm algum tipo de problemas na parte escrita ou demoram muito mais tempo, ou têm uma letra feia ou têm</p>	<p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p> <p>GDP</p>

	Os alunos fazem a sua autoavaliação	determinadas situações em que temos de puxar por elas (...)” P4 “(…) todos os trabalhos de grupo eu costumo também fazer com eles uma planificação e no final eles têm que avaliar o trabalho (...)” P1	GDP
6.2 Avaliação ao serviço da aprendizagem	A avaliação diferenciada tem como finalidade a aprendizagem	“(…) nós não podemos exigir o mesmo de todos, porque eles são todos diferentes e temos de saber respeitar cada um deles (...)” P2	GDP
		“(…) temos de encontrar estratégias diferentes para que essa criança consiga atingir esses objetivos, logo, a avaliação também acaba por ser de uma forma diferente, pois claro que a aprendizagem é sempre o foco.” P4	GDP
	A avaliação permite que os alunos tenham um feedback do seu trabalho	“(…) a avaliação é importante também para os alunos terem um feedback se estão ou não estão a conseguir alcançar os objetivos (...)” P4	GDP
		“(…) para eles perceberem que têm uma classificação que aparece, uma avaliação que aparece e que é feita e que lhes é transmitida, mas atenção, tem de lhes ser transmitida e explicar como é que eles podem melhorar (...)” P2 “Às vezes basta até dizer onde é que eles podem melhorar.” P3	GDP
6.3 Avaliação – classificação ou formação?	A professora valoriza a formação, por isso, faz mini-testes	“Daí fazemos aqueles mini-testes por exemplo, como exemplo, servem também para percebermos semanalmente, em que estado é que está cada criança, de que forma é que está a evoluir naqueles conteúdos trabalhados (...)” P1	GDP
		“Se estão a conseguir colmatar.” P4	GDP
		“E a partir daí normalmente trabalhamos de modo a voltar atrás, voltar a limar arestas e sempre neste sentido de valorizar sempre a formação.” P1	GDP
	Todo o trabalho diário contribui para a formação e não para a classificação	“(…) é realmente a formação, a turma está com mais dificuldade nesta área, vamos fazendo uma fichinha nesta área para ver se já todos colmataram as dúvidas que tinham em relação a este tema (...)” P4	GDP
“Eu acho que tudo o que eles nos dão na sala de aula é muito acima de tudo aquilo que eles possam fazer em trabalho escrito para nós darmos uma nota, para nós colocarmos uma menção ou um nível ou seja aquilo que for, tudo o que eles nos dão na oralidade ou no dia a dia é o que eles sabem realmente, tudo o que eles nos dão num teste é o trabalho feito antes (...)” P2 “(…) a parte da formação, as respostas deles, as participações nas aulas, toda, todas as informações que eles às vezes trazem, são coisas que são mais dificilmente mensuráveis, ou seja, nós não podemos classificar com uma avaliação de 4 ou 5 ou Muito Bom, conseguimos realmente na		GDP	

		totalidade ver que aquela criança ao nível da formação tem aquele conhecimento, adquiriu, portanto daí não ser a classificação a mais importante, mas sim a formação.” P4	
6.4 Críticas à avaliação	No 1º ciclo, a avaliação deve assumir um carácter apenas qualitativo	“(…) sendo as crianças tão pequenas e a avaliação ser contínua ah... os critérios de classificação deveriam ser mais qualitativos e não quantitativos, devido mesmo a essa continuidade e a essa avaliação de outras competências sociais, de comportamento, que fazem parte e que não exigem um valor, um número, é uma classificação global, qualitativa.” P1 “Por aí melhor ainda, é assim um Bom eles ainda entendem o que é um Bom, agora um 70% eles não sabem o que é, ou tu explicas o que é um 70% ou então, então e isto é o quê?” P2	GDP GDP

Anexo 9 - Análise de conteúdo
Grupo de discussão focalizada (alunos)

Codificação:

GD – Grupo de Discussão Focalizada

L1 – Alunos Grupo 1

L2 – Alunos Grupo 2

A1, B1, C1, e D1 - Alunos da Turma 1; A2, B2 e C2 – Alunos da Turma 2; A3, B3, C3, e D3 – Alunos da Turma 3; A4, B4 e C4 – Alunos da Turma 4

CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
1. Atitude perante a escola			
1.4 Disposição face à escola	<p>A escola conduz à aprendizagem</p> <p>A escola permite o convívio com os amigos</p> <p>As atividades escolares não são interessantes</p>	<p>“Porque aprendo (...)” B1</p> <p>“(…) porque gosto sempre de aprender (...)” C1</p> <p>“(…) quando começamos a dar matéria nova, ah, parece que começo a gostar de um momento para o outro.” D1</p> <p>“(…) começo a gostar porque gosto de aprender (...)” A2</p> <p>“(…) gosto de vir à escola porque gosto de aprender, fazer coisas novas (...)” C2</p> <p>“Eu gosto muito de vir à escola porque gosto de aprender coisas novas.” B3</p> <p>“Eu gosto de ir à escola porque aprender é bom (...)” A3</p> <p>“Eu gosto muito de ir à escola porque posso aprender coisas novas (...)” C4</p> <p>“(…) eu gosto de começar a aprender coisas novas, tenho curiosidade de pronto, saber mais.” D4</p> <p>“(…) e porque brinco com os amigos.” B1</p> <p>“(…) também gosto de brincar com os meus colegas.” C1</p> <p>“aprendo com os meus amigos.” C2</p> <p>“(…) e também gosto muito, gosto muito dos meus amigos.” A3</p> <p>“(…) também gosto muito de estar com os meus amigos.” C4</p> <p><u>Respostas dadas na fase final da dinamização do grupo de discussão focalizada:</u></p> <p>“(…) nós agora estamos a dizer que a aula é uma seca e que nós queríamos que a aula fosse diferente</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL1</p>

		<p>(...)” A2 “(…) por acaso há muitos alunos que não gostam de Matemática, acham que é uma seca (...)” C2 “(…) mas uma coisa que eu acho dos livros, é sempre bom ter um livro à mão para ler, mas às vezes nós ficamos um bocadinho fartos (...)”A1 “(…) há alunos que vão trabalhar Matemática e não dão atenção nenhuma porque dizem: <i>Oh não, Matemática!</i>” C2 “(…) em vez de estarmos sempre a trabalhar no livro que (...) Se eu fosse professor, também trabalhava de maneira diferente, não era no livro (...)” B2 “(…) às vezes há umas aulas que são um bocado seca (...)” A4</p>	<p>GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL2</p>
1.2 Efeitos das aprendizagens escolares na vida futura	<p>As aprendizagens serão essenciais na obtenção de um emprego</p> <p>A escola contribui para a formação dos alunos enquanto pessoas</p>	<p>“Eu espero que a escola me ajude a saber mais sobre as disciplinas todas, para quando formos crescidos, irmos para a profissão qual for (...)” A2 “(…) acho que o que trabalhamos aqui depois um dia vai-nos dar jeito para, por exemplo, termos trabalho.” B1 “(…) preciso da escola para quando eu for grande ter uma boa profissão onde me apetecer.” B2 “(…) eu espero que a escola me ajude a cada vez saber mais coisas e quando for mais velha, a ter um emprego bom.” D1 “(…) quando for maior, ter ah, saber da minha profissão, saber (...)” C1 “(…) eu espero que ah, a escola me ajude a formar-me em qual for o trabalho (...)” C2 “(…) dá jeito saber algumas coisas e no futuro quero ter um bom trabalho, uma boa vida, para dar aos meus filhos também.” B4</p> <p>“Eu espero que a escola me ensine ah, não só a saber o básico, como, mas como ah, também a ser boa pessoa.” A1 “(…) e também a ter bom carácter.” C2</p>	<p>GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1</p>
2. Relação pedagógica			
2.1 Características das professoras	<p>A professora é alegre e/ou brincalhona</p> <p>A professora é amorosa e/ou cuidadosa</p>	<p>“(…) a minha professora é muito brincalhona (...)” C2 “(…) a nossa professora é muito alegre porque está sempre a brincar connosco e é muito divertida. (...)” B2 “Gosta de nós e (...) às vezes brinca connosco (...)” A2 “(…) divertida, simpática (...)” A4</p> <p>"Eu acho que a nossa professora é amorosa porque (...) ela está sempre a ajudar-nos (...)” A2 “(…) E também acho que ela é (...) cuidadosa porque ela está sempre a ensinar-nos.” A2 “(…) acho que ela é cuidadosa porque ela também se preocupa sempre connosco e quer que nós</p>	<p>GDL1 GDL1 GDL1 GDL2 GDL1 GDL1 GDL1</p>

		tenhamos boas notas e que nos portemos bem (...) ela é amorosa naquilo que diz e gosta muito de nós." C2 "(...) acho que ela é querida (...)" D4	GDL2
	A professora é paciente	"(...) é muito paciente connosco (...)" C4 "(...) é paciente (...)" D4	GDL2 GDL2
	A professora é exigente	"(...) sei que a professora puxa por nós." B1 "Também é exigente, também quer que nós tenhamos boas notas (...)" B2 "Eu acho que a nossa professora, como todas, é muito exigente (...)" A1 "(...) quer puxar por nós, quer que nós tenhamos boas notas (...)" C1	GDL1 GDL1 GDL1 GDL1
	A professora é empenhada e organizada	"(...) eu acho que ela também é empenhada e organizada." A3	GDL2
	A professora mostra-se pouco disponível e/ou irritada	"A professora é um bocadinho irritativa, parece que não tem muito tempo para tirar dúvidas." B3 "Acho que ela é cansada porque não tem tempo para nos tirar as dúvidas (...)" C3 "(...) só que numa matéria só podem pôr mais ou menos duas pessoas o dedo no ar e a professora fica cansada." C3 "As dúvidas é sempre no final, no final, no final, <i>explico a seguir</i> , quando chega a explicar." B3 "Acho que ela não tem muito tempo, quer dar a matéria o mais rápido possível." A3 "Eu acho que a professora prefere dar tudo sem esclarecer as dúvidas, do que dar uma matéria e ficar tudo aprendido." C3 "(...) a professora fica cansada de explicar um exercício, nós ainda não percebemos, passa para outro." C3	GDL2 GDL2 GDL2 GDL2 GDL2 GDL2 GDL2
	A professora tem um ar muito sério e/ou por vezes é má	"(...) é muito séria, não nos deixa brincar um bocadinho." C3 "Às vezes até chega a ser má." C3 "É um bocado injusta em algumas coisas, chega a ser má, às vezes, quando às vezes vem mal disposta, descarrega às vezes em nós: <i>Está calado!</i> " B4	GDL2 GDL2 GDL2
	A professora zanga-se com os alunos	"(...) mas às vezes quando se zanga, aí já se zanga a sério (...)" C2	GDL1

2.2	Relacionamento professoras/alunos	A professora relaciona-se da mesma maneira com todos os alunos	“(...) mas por outro lado acho que não porque mesmo quando às vezes a professora brinca connosco, não trata de maneira diferente os alunos.” C1	GDL1
			“(...) acho que a nossa professora não tem preferidos, acho que não (...)” A2	GDL1
		A professora não se relaciona com todos os alunos da mesma maneira	“(...) há uns meninos que não se portam assim tão bem, por isso, a professora tem de estar a ralar com eles, mas por exemplo os alunos que se portam bem, a professora consegue estar a brincar com eles (...)” A2	GDL1
			“(...) normalmente os que se portam pior ou qualquer coisa do género, a professora não tem, pronto, uma boa relação.” B1	GDL1
			“(...) por um lado, a professora rala mais com uns por causa do comportamento (...)” A1	GDL1
			“Os melhores alunos, eu acho que a professora se relaciona melhor com eles do que com os maus alunos (...)” A1	GDL1
			“(...) nós temos um colega que eu não vou dizer o nome que parece que é o preferido da professora porque vai mais vezes ao quadro, ele porta-se muito mal, quando pede para falar ele responde logo.” C2	GDL1
			(...) os melhores alunos a professora relaciona-se melhor, isso é normalmente, mas há exceções.” A1	GDL1
			“(...) a professora às vezes dá-se melhor com os alunos que têm melhores notas e que se portam melhor do que com os que são piores. (...)” B2	GDL1
			“(...) se ela tratava todos da mesma maneira e se tinha favoritos, eu acho que ela tem, eu sei que tem mas, não se nota, ela é discreta... foi um favorzinho que ela fez a uma pessoa (...)” C2	GDL1
			“A nossa tem [alunos preferidos] (...)” C1	GDL1
			“Eu acho que sim [tem alunos preferidos] (...)” C2	GDL2
			“Nem de perto nem de longe.” [Não se relaciona da mesma maneira com todos os alunos] B3	GDL2
			“(...) a W [aluna com dificuldades] pôs o dedo no ar e a professora disse: <i>Baixa o braço que agora estou a explicar.</i> E a W disse: <i>Professora, nós somos alunos, temos o direito de fazer perguntas.</i> (...) E ela costuma responder, portanto a professora em vez de reagir com calma, dá logo, descarrega logo na aluna.” B3	GDL2
			“(...) por exemplo, há colegas meus que se portam bem e trata-os de maneira diferente.” C3	GDL2
			“Sim, fala mais calma [com os alunos que se portam melhor] e quando põem o dedo no ar a professora continua, responde e trata os outros mais à bruta.” C3	GDL2
	“(...) trata melhor o bom aluno porque tem mais noção que consegue... por exemplo, um mau aluno tem dúvidas simples e o bom aluno, como já sabe as coisas, pergunta mais coisas difíceis (...)” A3	GDL2		
	“Fica mais entusiasmada com as dúvidas [dos alunos com melhores resultados] e não diz para meter os dedos para baixo.” C3	GDL2		

	<p>A professora diferencia a sua ação, conforme a especificidade dos alunos</p> <p>A professora presta um maior apoio aos alunos com dificuldades do que aos com grandes potencialidades</p> <p>A professora não é cuidadosa/atenciosa com os alunos, o que dificulta a aprendizagem</p>	<p>“(…) a professora às vezes passa-se com as pessoas que têm mais dificuldades porque são muito simples, a professora farta-se de explicar e depois passa-se mesmo.” D4</p> <p>“(…) às vezes, eu acho que ela trata melhor elas, trata melhor as duas com mais dificuldades do que os que têm boas notas, pronto.” A4</p> <p>“Eu acho que a professora tem meninos preferidos na nossa turma (…)” B4</p> <p>“É também diferente com os meninos que têm boa nota e má nota, porque os que têm má, a professora ah... tem, está sempre, tem, é mais exigente com eles do que com os outros porque os outros já sabem mais, acho que é por isso.” B2</p> <p>“(…) por exemplo, com os que têm mais dúvidas, manda-os ir mais vezes ao quadro para eles aprenderem (…)” B1</p> <p>“(…) há alunos que se portam mal e uma das maneiras que costuma resultar é que eles, a professora quando dá mais atenção a esses alunos, dá-lhes mais mimos, às vezes eles melhoram o comportamento (…)” C2</p> <p>“(…) a professora também não tem a mesma relação com os colegas porque há colegas que têm piores notas e outros têm melhores e então às vezes a professora dá mais as vezes de responder os que nunca costumam participar ah... do que os outros e também os que têm piores notas, a professora dá mais vezes para responder do que os outros.” C2</p> <p>“(…) temos lá uma colega que tem mais dificuldades e a professora, a professora atende mais, dá mais atenção do que às pessoas que são melhores e pronto, a professora atende menos vezes.” C4</p> <p>“(…) a professora chama mais vezes os alunos com mais dificuldades ah... porque é para eles melhorarem, enquanto os que são melhores deixa-os fazer o resto.” B4</p> <p>“Eu também acho que seja melhor atender mais vezes os que têm dificuldade, mas também não pode deixar os que são melhores para último.” C4</p> <p>“(…) temos uma colega que está mesmo muito má que é a C, e a professora costuma atender mais a C com as dúvidas simples do que com o C3 com a matéria mais elaborada.” B3</p> <p>“(…) e ajudar os alunos a perceberem as coisas de uma forma mais simples, como no dia a dia ser simpática, acho que é melhor para nós.” B3</p> <p>“(…) quando está mais chateada, diz que como temos mesmo de dar a matéria porque pode chegar a sair, dá tudo muito a correr e depois dificulta a aprendizagem.” B3</p>	<p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p>
2.3 Implicações da relação	A relação professora/aluno	“Eu acho que a relação entre a professora e o aluno é importante porque se nós, por exemplo,	GDL1

pedagógica na aprendizagem	<p>harmoniosa conduz a bons resultados dos alunos</p> <p>A relação professora/aluno frágil conduz a fracos resultados dos alunos</p> <p>A relação professora/aluno não tem reflexos na aprendizagem</p>	<p>gostarmos da professora como amiga, ah... talvez até vá ser mais fácil aprender.” B1</p> <p>“(…) se nós acharmos que ela é nossa amiga e tivermos uma boa relação e (…) quando ela explica a matéria e nós podemos responder errado, acho que vai ser mais fácil aprender (…)” C1</p> <p>“(…) se nós tivermos uma boa relação com a professora, vamo-nos esforçar mais para que a professora seja feliz, ou seja, portamo-nos bem, temos melhores notas (…)” C2</p> <p>“(…) se por exemplo a pessoa, o aluno tiver uma boa relação com o professor é mais fácil o professor conseguir explicar porque já sabe o que ele gosta, já sabe.” A3</p> <p>“(…) eu acho que a relação entre o professor e o aluno é muito importante (…) o professor sabe o que é que eu gosto e conhece o aluno, consegue, se ele não está a perceber, arranjar uma maneira mais fácil, mais ao nível desse aluno ah, para conseguir que ele compreenda (…)” A4</p> <p>“(…) que seja bem disposta para o aluno, ele aprende melhor.” C4</p> <p>“(…) porque há alunos, como a professora não brinca com eles, acham que a professora é a má da fita e então, por causa disso, não gostam dela e depois não se esforçam.” C2</p> <p>“(…) quando o aluno não se esforça é mais difícil (…) É mais difícil aprender e logo a professora também fica um bocado irritada e é mais complicado.” A1</p> <p>“(…) se a relação nossa e da professora não for boa, por exemplo, nós deixamos de gostar da escola e assim fazemos os trabalhos de má vontade e assim às vezes podemos ter as coisas erradas (…)” A2</p> <p>“(…) eu acho que é péssimo a professora ter preferidos porque quando nós sabemos que a professora tem preferidos, nós percebemos quando se nota, nós temos um bocado de medo porque pode influenciar nas notas.” A1</p> <p>“(…) se a professora não tiver boas relações connosco está sempre, nunca está feliz, está sempre com cara séria e nós não gostamos disso.” C3</p> <p>“(…) se o aluno não gostar da professora nem a professora gostar do aluno, se calhar o aluno fica a ignorar a professora e depois não aprende a matéria.” D4</p> <p>“(…) se for uma professora que é má para um aluno, o aluno não vai aprender tão bem (…)” C4</p> <p>“Não acho que seja assim tão importante como as pessoas dizem, porque se uma pessoa tiver boas relações com a professora, mas estiver na lua completamente nas aulas, o que vai valer a pena para a aprendizagem? E se um aluno que sem uma relação normal com a professora e estiver atento nas aulas e vê os manuais e isso, pode também ter bons resultados.” B4</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p>
3. Práticas metodológicas			
3.1 Práticas metodológicas	A professora apresenta	“Fazemos individualmente (…)” D1	GDL1

usadas no dia a dia	tarefas a realizar individualmente	<p>“E nós fazemos individualmente (...)” C1</p> <p>“(…) mas a maior parte das vezes nós começamos a fazer o trabalho ah... sozinhos e depois a professora ou corrige logo ou então ela recolhe os livros todos (...)” A2</p> <p>“Normalmente costuma ser trabalho individual.” B3</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL2</p>
	A professora propõe a resolução de exercícios do manual escolar ou de fichas	<p>“(…) se vamos fazer exercícios, lembramos um bocadinho e a seguir, e a seguir fazemos (...)” A1</p> <p>“(…) a professora ajuda-nos ah... faz, lembra um pouco a matéria que demos no último dia, da matéria e depois fazemos os exercícios.” C1</p> <p>“É que a seguir, no livro, há umas atividades e a professora pergunta oralmente, outras vezes escrevemos (...)” A1</p> <p>“Às vezes lemos textos e fazemos exercícios, normalmente a professora, deixa-nos fazer os exercícios (...)” A2</p> <p>“(…) por exemplo hoje, ela mandou-nos, em grupo, fazer um trabalho de (...) Português, das fichas de avaliação.” C2</p> <p>“(…) nós estamos a fazer mais mini-testes do que costumamos fazer e alguns deles são logo ao princípio do dia (...) Por causa (...) porque vamos fazer os exames.” C2</p> <p>“Nós costumamos fazer mais testes (...) mini-testes de Matemática do que de Português (...) costumamos fazer um livro que tem alguns exames (...) primeiro nós aprendemos no manual de Matemática e depois fazemos o que aprendemos, no livro de fichas. E às vezes a professora também nos dá fichas de trabalho sobre a matéria.” A2</p> <p>“Costumamos sempre, quase sempre, ir ao livro ah... ler coisas, enquanto lemos fazemos os exercícios (...)” A2</p> <p>“(…) a professora diz que página é (...)” A4</p> <p>“A professora diz qual é a página, depois nós vamos lá (...)” C4</p> <p>“(…) depois a professora diz-nos a página, normalmente há sempre um texto ou é gramática, ah... nós lemos um texto, interpretamos (...)” B4</p> <p>“(…) a professora diz a página e ah... começamos a trabalhar.” B3</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p>
	A professora corrige os exercícios	<p>“(…) corrigimos no quadro.” D1</p> <p>“Ah, mas muitas vezes não é a professora que diz as respostas, a professora pergunta e depois escreve no quadro o que nós dizemos (...)” D1</p> <p>“(…) quando a professora vai corrigir, algumas vezes é... é ela que diz as respostas, outras vezes é ela que nos pergunta a nós e nós respondemos (...)” C2</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL2</p>

	A professora lê textos	<p>“Se for uma matéria nova, a professora lê-nos textos do livro (...)” A1</p> <p>“Se a professora está a ler, quando a professora acaba ela diz <i>dúvidas</i> e nós perguntamos e pomos o dedo no ar para saber se temos dúvidas do que aprendemos.” A2</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p>
	A professora mostra filmes ou apresentações da internet	<p>“E outras vezes mostra-nos filmes sobre a matéria que estamos a aprender.” D1</p> <p>“(...) ela às vezes mostra-nos filmes sobre o que estamos a trabalhar.” A2</p> <p>“(...) ontem vimos sobre a Princesa e a Ervilha, ah... Português normalmente é assim.” A2</p> <p>“Às vezes a professora, quando está com o computador, às vezes também nos mostra algumas apresentações, alguns trabalhos que encontrou na internet sobre a Matemática.” A2</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p>
	A professora propõe trabalho de grupo	<p>“Às vezes, em grupo, ou só quando é para fazer em grupo.” A2</p>	<p>GDL1</p>
	A professora revê os conteúdos com os alunos	<p>“(...) quando nós vamos ter os testes, ah, sempre no dia antes ou antes desse dia, a professora ah... vai rever sempre a matéria (...)” C2</p> <p>“(...) muitas pessoas tiveram negativa no teste de Matemática, nós estivemos dias e dias a rever a matéria (...)” C2</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p>
	Os alunos apresentam trabalhos	<p>“(...) nós tínhamos feito uns trabalhos sobre os reis e com a matéria que íamos aprendendo, íamos apresentando os trabalhos.” C2</p> <p>“Quando nós estamos em férias, quando temos férias, fazemos quase sempre trabalhos para apresentar.” A2</p> <p>“Depois apresentamos os trabalhos e às vezes, em vez de aprendermos a ler o livro, aprendemos com os trabalhos.” C2</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p>
3.2 Metodologias preferidas dos alunos	Os alunos preferem trabalhos de grupo porque podem conviver com os amigos	<p>“Eu gosto mais de fazer em grupo porque estou com... mais ligada aos meus amigos e no trabalho, e estou sempre a trabalhar, um bocadinho sempre a brincar (...) eu gosto mais disso porque estou mais próxima dos meus colegas, dos meus amigos (...)” C1</p> <p>“(...) nós estamos sempre calados e as aulas são muito mais do que os intervalos então, nós não passamos assim tanto tempo com os nossos colegas, por isso, quando passamos um bocadinho, nem que seja um bocadinho, pronto ah... na sala com eles, é giro e sempre é diferente.” D1</p> <p>“Gosto mais de trabalhar em grupo (...) e gosto de estar com os meus amigos (...)” B1</p> <p>“(...) acho que é trabalhar em grupo (...) Porque nós gostamos de estar com os colegas (...)” A1</p> <p>“Eu prefiro trabalhar em grupo porque assim também estou com os meus amigos (...)” B2</p> <p>“Gosto mais do trabalho de grupo.” C4</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL2</p>

	Os alunos preferem trabalhos de grupo porque partilham ideias	<p>“(…) eu gosto mais de trabalhos em grupo porque todos expomos as nossas opiniões e ao fim fica um trabalho ah... muito melhor e que foi um pouco mais fácil porque todos demos ideias (…)” D1</p> <p>“(…) gosto que todos exponham as ideias.” B1</p> <p>“Eu gosto mais de... ah, de trabalhar em grupo também porque, primeiro podemos dar as nossas ideias e perceber se gostam das nossas ideias, perceber se estão bem.” A2</p> <p>“(…) e também podemos aprender com as ideias deles que nós não podíamos ter pensado e assim podemos ficar a saber coisas novas.” A2</p> <p>“(…) às vezes podem ter ideias que eu não teria.” B2</p> <p>“(…) gosto muito de trabalhar em grupo, porque ah, temos mais ideias, não é só a ideia de um, mas é de mais do que um (…)” C2</p> <p>“(…) eu gosto mais quando a professora (…) diz-nos para fazer um trabalho em grupo, faz os grupos e depois quando nós vamos apresentar os grupos, ela vê-nos e quando acabamos e quando nós nos esquecemos de alguma coisa, ela diz e explica melhor (…)” D4</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL2</p>	
	Os alunos preferem apresentar trabalhos	<p>“(…) nós apresentamos trabalhos relacionados com a matéria, porque é uma maneira diferente de trabalhar e porque é mais divertido... para não estarmos sempre agarrados ao livro (…)” C2</p> <p>“Eu gosto muito quando apresentamos trabalhos, porque a professora em cada trabalho vai dizendo coisas boas e coisas más (…)” C3</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL2</p>	
	Os alunos preferem que a professora apresente os conteúdos	<p>“(…) quando a professora está a dizer as coisas mais calmas e nós estamos em silêncio (…) Eu prefiro mais quando ela está a apresentar.” A3</p> <p>“(…) eu prefiro quando a professora nos dá matéria normalmente (…)” B3</p> <p>“(…) a maneira como eu gosto de aprender é a professora explicar a matéria (…)” D4</p>	<p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p>	
	Os alunos preferem a exposição dialogada	<p>“O que eu gosto é quando a professora explica a matéria ah... e depois também faz perguntas que é para ver se nós estivemos atentos.” B4</p>	<p>GDL2</p>	
	Os alunos preferem resolver exercícios individualmente	<p>“(…) eu prefiro quando a professora nos põe a fazer exercícios.” B3</p> <p>“(…) põe-nos a fazer individualmente (…)” D4</p>	<p>GDL2</p> <p>GDL2</p>	
3.3	Metodologias predominantes	Nas aulas, predomina o trabalho individual	<p>“Nós fazemos mais trabalho individual (…) antes era mais o trabalho de grupo porque as nossas mesas estavam todas em grupo, mas nós agora, como estamos quase a chegar aos testes, temos tido</p>	<p>GDL1</p>

		<p>muitos mini-testes porque estamos quase nos exames.” A2 “(…) fazemos mais trabalhos individuais (…)” D1 “(…) trabalhamos mais com o trabalho individual (…)” B1 “Fazemos mais o trabalho individual.” A3 “Eu concordo com o A3 (…)” C3 “(…) eu acho que é mais trabalho individual.” A4 “(…) eu acho que é sem dúvida trabalho individual (…)” B4 “(…) nós fazemos muitas vezes o trabalho individual (…)” C4</p>	<p>GDL1 GDL1 GDL2 GDL2 GDL2 GDL2 GDL2</p>
	<p>Nas aulas, predomina a exposição de conteúdos</p>	<p>“A professora agora expõe mais os conteúdos e nós por exemplo, abrimos o livro e ela dá a matéria, faz algumas perguntas depois de ler o texto.” C2 “(…) a professora também expõe muito os conteúdos (…)” D1</p>	<p>GDL1 GDL1</p>
	<p>Nas aulas, predomina a realização de fichas</p>	<p>“(…) nós também trabalhamos muito com fichas, apesar de antes trabalharmos mais com o manual (…)” C2</p>	<p>GDL1</p>
	<p>Nas aulas, predomina o trabalho de grupo</p>	<p>“(…) eu acho que é mais o trabalho de grupo (…)” D4</p>	<p>GDL2</p>
<p>3.4 Gestão do espaço de aprendizagem</p>	<p>As mesas estão posicionadas para trabalho de grupo, o que facilita a partilha de ideias</p>	<p>“(…) as nossas mesas agora não estão separadas e quando estamos juntos, podemos perguntar aos colegas.” B1 “(…) porque quando nós estamos mais juntos, com alguém, ouvimos as opiniões dos outros e acho que aprendemos mais.” C1 “(…) por exemplo, eu tenho uma dúvida e pergunto-lhe, ela tem uma dúvida e pergunta-me a mim, assim vamos trocando ideias sobre o trabalho que estamos a fazer.” D1 “(…) por exemplo, eu sei o que é um quadrado mas não sei o que é um triângulo, a D1 sabe o que é um triângulo mas não sabe o que é um quadrado e nós vamo-nos esclarecendo uma à outra e acho que isso nos ajuda a aprender.” A1 “(…) as nossas mesas estão... faz um U à volta da sala e depois há umas mesas que estão ligadas, mas é quase mais ou menos como trabalho de grupo, porque ah... também podemos trocar ideias e quando nós não sabemos também, quando temos dúvidas, é mais ou menos como no trabalho de grupo.” A2 “(…) as nossas mesas também estão em forma de U, com umas ligadas, dá mais jeito para fazermos os trabalhos de grupo (…)” B2 “(…) a maneira boa é que podemos ter a dúvida e partilhar com o colega e se ele souber ajuda-nos (…)” C4</p>	<p>GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL2</p>

		“(…) acho que estão bem posicionadas porque assim ajudamos outras pessoas.” B3	GDL2
	As mesas estão dispostas em filas, o que não facilita a partilha de ideias	“Já estivemos numa posição de grupos que eu acho que era melhor para nos ajudar a aprender (…)” B4	GDL2
3.5 Reflexos das metodologias na implicação e na aprendizagem	O trabalho individual favorece o envolvimento e a aprendizagem	“(…) eu acho que é mais no trabalho individual, porque cada um pode responder (…)” A1 “Eu acho que é individualmente (…)” B1 “Eu acho que é no individual, porque no individual estou sempre um bocadinho mais concentrada (…)” C1 “(…) eu acho que é no trabalho individual (…)” D1 “(…) eu acho que no individual é que participamos mais.” B1 “Eu acho que é no individual (…)” A2	GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1
	A exposição de conteúdos promove o envolvimento e a aprendizagem	“(…) e quando a professora expõe conteúdos, porque às vezes ela faz perguntas e nós, sem o livro à frente, e nós para mostrarmos que sabemos a matéria, ah... respondemos.” D1 “(…) e quando a professora expõe os conteúdos.” A2 “Quando a professora expõe os conteúdos (…)” D1 “Eu também acho que é quando a professora expõe os conteúdos porque (….) quando a professora está a dizer, ou a ler num livro, porque ela tem muitos livros que nós não temos (….)” C1 “Eu acho que aprendo mais quando a professora explica (….)” A2 “Quando explica oralmente e no quadro, a matéria.” A2 “(…) porque a professora explica bem e está a explicar-nos a matéria (….)” D1 Eu aprendo mais (….) depende porque quando eu estou mais à vontade com a matéria, eu prefiro que a professora diga a matéria e depois faça perguntas (….)” B2 “Se for uma matéria nova, eu prefiro que a professora só explique (….)” A2 “(…) às vezes, quando a professora explica os conteúdos, também aprendo porque quando ela acaba de explicar, eu vou ah... esclarecendo as minhas dúvidas.” C2	 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1
	O trabalho de grupo permite maior envolvimento e aprendizagem	“(…) faço trabalhos de grupo, quando faço com pessoas que não são tão boas ah, por exemplo a Matemática e eu quero ajudá-los por isso é que me esforço mais.” C3 “Eu acho que me esforço mais no de grupo (….)” C4 “Acho que é no trabalho de grupo, porque nós podemos ter uma ideia, certa, pode estar certa ou pode estar errada e os outros têm outras ideias completamente diferentes e aprendemos que... no trabalho de grupo aprendemos que temos de saber trabalhar com as outras pessoas e aprendemos	 GDL2 GDL2 GDL2

		<p>várias ideias, vários pontos de vista diferentes do nosso.” A4</p> <p>“(…) no trabalho de grupo os outros podem-nos ajudar, por isso nós conseguimos perceber mais coisas para além do que a nossa professora nos ensina.” D4</p> <p>“Eu também acho que aprendemos mais no trabalho de grupo porque nós aprendemos entre nós e depois aprendemos umas maneiras de fazer, as maneiras dos outros, não só a nossa, mas também as dos outros.” C4</p> <p>“Eu acho que aprendo melhor no trabalho de grupo, eu, eu, a professora dá-nos a matéria e nós sabemos essa matéria mas também é bom vermos o ponto de vista do outro e aprendermos também com o outro.” C3</p> <p>“Eu acho que aprendo mais no trabalho de grupo porque temos os outros pontos de vista (…)” B3</p> <p>“Eu acho que é no trabalho de grupo (…)” B4</p>	<p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p>
	A pesquisa em casa favorece o envolvimento e a aprendizagem	<p>“Eu acho que é quando (…)</p> <p>“(…) se os trabalhos forem para casa, para fazer no word ou powerpoint, ou assim alguma coisa, eu acho que nós acabamos por aprender mais, por ir buscar mais informação, por estar mais atentos.” A1</p> <p>“(…) e nós em casa, como ela disse, podemos pesquisar mais e saber mais, não temos pressa nenhuma para ir para o recreio (…)” A2</p> <p>“Quando a professora manda fazer um trabalho para casa, para pesquisar sobre um tema, quando sou eu a pesquisar, eu aprendo mais (…)” C2</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p>
	A apresentação de trabalhos conduz ao envolvimento e à aprendizagem	<p>“Eu acho que é na apresentação de trabalhos (…)” A2</p>	<p>GDL1</p>
3.6 A aula ideal	Os alunos aprendem e divertem-se	<p>“(…) fazia as aulas o mais divertido possível mas também de modo a aprender porque acho que os alunos aprendem mais a divertirem-se do que se estiverem a ler um texto.” A1</p> <p>“(…) se eu fosse professora, queria que os meus alunos gostassem da escola e tentava dar-lhes aulas divertidas, mas ao mesmo tempo fazer o que eu tinha de fazer, dar-lhes pronto, o trabalho (…)” C1</p> <p>“(…) se fosse professora fazia uma coisa muito diferente, não sei se o fazia, mas pelo menos acho que era giro e divertido dar as aulas a cantar.” C1</p> <p>“(…) se as aulas fossem mais divertidas, menos secantes, não estarmos ali a trabalhar sempre na sala de aula, digamos (…)” A1</p> <p>“(…) por exemplo, agora estes quadros novos que já estão aqui deste o nosso 3º ano, ah... eu prefiro</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p>

	<p>A professora recorre a outros recursos, para além dos usados habitualmente</p> <p>As aulas decorrem fora da sala de aula</p> <p>As aulas decorrem na sala de aula, sendo necessárias alterações à mesma</p> <p>A professora dá as aulas alegre e bem disposta</p>	<p>muito mais estes aos outros porque estes aqui a professora pode ligar ao computador e nós vemos filmes sobre a matéria (...)” A1</p> <p>“(…) não temos de estar sempre agarrados aos livros, variar um bocadinho, um pouco e fazer fichas, mesmo que sejam fichas ou outras coisas.” A1</p> <p>“Eu, se fosse professor ah... podíamos fazer alguns jogos que eles também aprendessem (...)” A2</p> <p>“(…) eu ia fazendo jogos e os meus alunos iam ao mesmo tempo aprender a matéria (...)” C2</p> <p>“Eu punha, podiam ser autocolantes na parede e eles liam, qualquer coisa assim.” B2</p> <p>“(…) mas fazendo jogos e dar a matéria porque os alunos iam achar que a Matemática é menos seca e eles iam esforçar-se mais...” C2</p> <p>“(…) pelo menos um dia por semana a cada disciplina, eu fazia tipo um joguinho ou outro (...)” D4</p> <p>“(…) fazia assim um jogo de perguntas, basicamente um quizz.” C4</p> <p>“E também acho que às vezes, eu não sei se fazem isto, mas eu já li em livros e achei piada à ideia de alguns professores levarem os alunos por exemplo para o pátio da escola, enquanto estão nas aulas, para os alunos relaxarem mais um pouco e acho que isso facilita a aprendizagem.” A1</p> <p>“(…) acho que a sala de aula para os alunos é sinónimo de <i>agora vamos trabalhar a sério</i>, mas trabalhar a sério não implica nós estarmos todos assim: <i>Ah, quero ir para casa!</i>” A1</p> <p>“(…) também levava os meus alunos para diferentes partes, por exemplo, eu ia dar a matéria sobre as diferentes folhas das árvores, ia por exemplo para o jardim e mostrava-lhes as folhas e dava-lhes à mão para eles tocarem, para verem a textura e também levava-os para outros sítios para fazerem trabalhos manuais diferentes também para não estarem sempre na sala de aula, para conhecerem outros sítios.” C2</p> <p>“(…) levava-os para, ah... para outros sítios de vez em quando para também não estarem sempre no mesmo sítio a trabalhar (...)” D1</p> <p>“(…) também podia levá-los para outros sítios, mais ou menos como as visitas de estudo, só que cá dentro da escola, ah... para aprenderem mais também, outras coisas diferentes.” A2</p> <p>(...) eu transformava a sala num sítio assim diferente (...) A sala de aula é um lugar quadrado (...) B2</p> <p>“(…) eu iria dar as aulas tentando não estar mal disposta, se alguma coisa tivesse corrido mal. Tentava dar as aulas sempre alegre (...)” A4</p> <p>“(…) uma semana estar alegre e isso, se eles não aproveitassem e ficassem, e falassem muito, na</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p>
--	--	--	---

		<p>próxima semana, estava mais sério e nessa semana em que eu estava mais sério, eles se portassem bem, na próxima estava mais contente e assim sucessivamente.” C3</p> <p>“Eu ia estar bem disposto quando eles se portassem bem (...) A3</p> <p>“(…) procurava dar sempre a matéria mais alegre e sempre alegre, porque penso que quando estamos alegres, aprendemos melhor porque estamos com boa disposição e procurava sempre estar alegre.” B3</p> <p>“(…) é bom estarmos sempre alegres porque, por exemplo, todos os alunos estão chateados quando vinham à escola, chega a professora alegre e começa a falar ah, então, a conversar, essas coisas mais alegres, acho que a professora ia contagiar todos os alunos.” A4</p>	<p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p>
	A professora coloca os melhores alunos a fazer trabalho autónomo e apoia os mais fracos	“(…) quando fosse a ocasião de... de estar alguma coisa a correr mal com os alunos, de eles não estarem a aprender (...) dizia à turma para fazerem pronto, da página, por exemplo, da página 27 à página 30. Ah... e ia ter, e dizia quem tivesse dúvidas punha o dedo no ar que eu ia ter com eles e estava com as pessoas que eu sabia que tinham mais dificuldades para estar com eles a explicar-lhes, e ia dando assim as aulas, dando a oportunidade a todos.” A4	GDL2
	A professora faz esquemas com os alunos	“(…) eu acho que a professora devia mais dizer para nós lermos a página e fazermos esquemas (...)” D4	GDL2
	A professora propõe fichas individualmente ou em grupo	“(…) fazia fichas e fichas do livro em grupo com os alunos e às vezes dizia para trabalharem em grupo ou individual (...)” C4	GDL2
		“(…) fazia fichas e fichas do livro em grupo com os alunos e às vezes dizia para trabalharem em grupo ou individual (...)” C4	GDL2
		Depois fazia umas fichas acerca disso (...) B3	GDL2
4. Conceito de aprender			
4.1 Representações sobre a noção de aprender	Aprender é descobrir, é saber mais	<p>“Eu acho que aprender é descobrir o que aconteceu, o que acontece, o que acontecerá (...)” A1</p> <p>“Eu acho que é saber mais, ficar a saber mais sobre coisas (...)” A2</p> <p>“Eu acho que aprender é descobrir novas coisas (...)” C1</p> <p>“Para mim aprender é saber mais, e ao mesmo tempo divertir-me.” C2</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p>
5. A expressão “dar matéria”			
5.1 Interpretações sobre a expressão “dar matéria”	“Dar matéria” é explorar um novo conteúdo	<p>“(…) eu acho que dar a matéria é dar uma coisa nova, por exemplo, nós hoje demos as medidas de volume, isso é dar uma matéria nova.” C3</p> <p>“Dar a matéria é explicarmos o que é que é 50%, por exemplo coisa do género, o que é isso singular</p>	<p>GDL2</p> <p>GDL2</p>

	<p>“Dar matéria” é ensinar</p> <p>“Dar matéria” é dar ou conhecimento informações</p>	<p>plural, essas coisas.” B4</p> <p>“Dar a matéria é ensinar, dizer uma coisa e depois a outra pessoa também pode dizer a mais pessoas.” C4</p> <p>“(…) dar a matéria é explicar, ensinar.” A4</p> <p>“(…) dar a matéria é dar conhecimento a alguém, mas não é só a professora que dá o conhecimento, também somos nós porque às vezes há pormenores que escapam à professora e há outras pessoas que sabem (…)” B2</p> <p>“Eu acho que dar a matéria é dar informações (…)” B4</p>	<p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p>
6. Obstáculos ao desenvolvimento de metodologias			
6.1 Obstáculos face ao trabalho de grupo	A conversa perturba o trabalho	<p>“(…) há uma semana ou duas estávamos em grupo, só que a professora tirou-nos do grupo porque estávamos a falar muito, muito na brincadeira.” A2</p> <p>“E também falávamos muito... E também é por causa dos exames.” C2</p> <p>“Claro que eu gosto muito de trabalhar em grupo, gostava que a professora nos deixasse... mas eu até percebo o ponto de vista da professora, no trabalho de grupo sempre desviamos um bocadinho, desviamos para outra coisa, também percebo o ponto de vista.” A1</p> <p>“(…) também percebo porque é que a professora não nos deixa tanto fazer trabalhos de grupo, porque nós no trabalho de grupo falamos muito alto e depois a professora acaba por se chatear um bocado connosco.” C1</p> <p>“(…) nós nos trabalhos de grupo ah... falamos muito, temos de falar mas falamos muito alto em vez de falarmos baixinho, falamos normalmente e a professora não gosta disso, por isso é que geralmente ah... fazemos trabalhos individualmente.” C3</p> <p>“(…) como nós temos o problema de falar muito alto, não fazemos trabalhos de grupo.” B3</p> <p>“(…) o trabalho de grupo também não fazemos tantas vezes por causa que temos de virar outra vez para trás, há uns que não têm par e isso (…)” B4</p> <p>“(…) a maneira má é que às vezes começa uma conversa e distraímos-nos e não aprendemos.” C4</p> <p>“(…) quando nós nos portámos muito, muito mal, a professora pôs as mesas individuais, mas mesmo assim nós continuámos a falar.” C3</p> <p>“Trabalho individual porque nós falamos muito alto quando estamos a fazer trabalhos de grupo.” C3</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p>
7. Avaliação das aprendizagens			

7.1 Justiça na avaliação	A professora é justa na avaliação	<p>“(…) às vezes há algumas falhas que só depois de fazermos é que percebemos que pronto, falhámos em algumas coisas, acho que a professora é justa.” B1</p> <p>“Eu acho que a professora nas notas é justa e pronto, no comportamento também.” B1</p> <p>“Eu acho a professora justa na avaliação (…)” C2</p> <p>“(…) acho que é justa, é a nota que nós temos de ter.” C3</p> <p>“Sim.” A3 [A professora é justa na avaliação]</p> <p>“Eu acho que ela é justa (…)” C4</p> <p>“Eu acho que a professora é justa (…)” D4</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p> <p>GDL2</p>
	A professora é justa na avaliação, no entanto, nem sempre é assim	<p>“(…) às vezes eu acho que merecia uma nota melhor, mas às vezes isso não é bem verdade e uma pessoa fica um bocado confusa porque se esforçou, por isso mais ou menos (…)” A1</p> <p>“(…) acho que a professora não é injusta mas por acaso houve um teste de Expressão Plástica que... eu tinha feito muito bem, por acaso e a minha professora deu-me uma nota mais baixa (…)” C2</p> <p>“(…) nas notas é justa e ah, mas por exemplo eu vou para um teste em que tive só... troquei duas coisinhas, troquei uma com a outra e tive só 96, mas não sei, pronto acho que foram muitos pontos só por trocar duas coisinhas.” D1</p> <p>“(…) a professora é justa na avaliação, nos testes todos menos no de Expressão Plástica (…)” B2</p> <p>“(…) algumas vezes é justa e outras não (…)” A4</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL2</p>
	A professora não é justa na avaliação	<p>“(…) não é muito justa nos outros porque só por trocar uma coisinha ou outra ou pôr uma palavrinha ou duas mal, a professora tira-nos logo muitas coisas. E outra coisa, nos testes de Expressão Plástica, às vezes nós damos o melhor que podemos e achamos que aquilo está muito bem e depois eu acho que mereço uma nota mais baixa do que merecia.” A2</p> <p>“(…) Também por 4 ou 5 erros, tira-me logo metade da percentagem do teste, portanto eu não acho que seja muito justa.” B3</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL2</p>
7.2 Regulação do processo de aprendizagem	A professora recorre aos testes	<p>“Ela às vezes faz uns mini-testes, não são testes, e acho que ela vai vendo, por exemplo se nós damos matéria nova a Matemática, alguns dias depois fazemos um pequeno momento para ver se aprendemos essa matéria.” C1</p> <p>“(…) nós agora temos feito muitos mini-testes, mais ou menos de dois em dois dias e há bocadinho, antes de vir para aqui por acaso fizemos outro e a professora sim, dependendo da nossa nota, mas às vezes nem sempre é dos mini-testes (…)” A2</p> <p>“(…) nós também fazemos muitos mini-testes (…)” C2</p> <p>“(…) a professora ultimamente tem feito muitos mini-testes de Matemática para ver se nós sabemos (…)” B2</p>	<p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p> <p>GDL1</p>

		“(...) a professora também vê pelos testes.” D4 “Eu acho que a professora, pelos exercícios que nós temos certos, nos testes, ela avalia.” A3	GDL2 GDL2
	A professora aplica fichas	“(...) acho que a professora vê que nós estamos a aprender fazendo fichas (...)” A4 “(...) nós fazemos uma ficha sobre essa matéria e a professora aí consegue ver se nós estivemos com atenção (...)” B4	GDL2 GDL2
	A professora coloca questões	“(...) quando a professora vê que algum colega está distraído e ela está a ler, depois para e por exemplo, eu estou a ler, o aluno Y está distraído, depois a professora manda parar e pergunta ao aluno, e depois diz ao aluno Y para continuar o que eu estava a ler para ver se estava atenta à leitura ou não.” D1 “(...) e alguém está à conversa para outro lado, a professora pergunta se nós ouvimos o que o colega disse e pede para repetirmos, e às vezes estamos distraídos (...)” B1 “(...) também nas dúvidas, quando ela nos faz perguntas, a professora vê quem é que, por exemplo às vezes a professora está a ler um texto e manda ler um texto, também aí nas perguntas e dúvidas também.” A2 “(...) a professora também vê e também nós estamos a ler um texto e de repente, e depois está um à conversa ou a falar, a professora para e como o aluno D1 disse, manda ler para ver se está atento (...)” C2 “(...) e às vezes também é através das perguntas que ela percebe.” B2 “E depois estávamos todos, a professora perguntava, ia perguntando e via quem é que sabia.” A4	GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL1 GDL2
	A professora olha para os alunos	“(...) no final do ano acho que é limpinho, a professora sabe logo, olha para nós e sabe logo.” A1 “(...) eu costumo pensar que as professoras no curso de professoras, elas têm umas aulas para isso, porque elas detetam logo o que nós estamos a fazer com... à distância, é um sexto sentido.” A1	GDL1 GDL1
	A professora envia trabalhos de casa	“(...) a professora também sabe se nós estamos atentos nos trabalhos de casa (...)” C2	GDL1
	A professora acompanha o trabalho desenvolvido nas aulas	“(...) os que iam ao quadro, se sabiam fazer bem os cálculos, se tinham o raciocínio certo (...)” A4 “(...) vendo se o aluno tem tido facilidades a fazer os trabalhos (...)” C4	GDL2 GDL2
	A professora vê se o aluno	“(...) se não tem conversado com o colega do lado.” C4	GDL2

	está atento	“(...) se concentrar-se e se fala muito ou não (...)” B3	GDL2
	A professora observa a participação	“Se pusermos o dedo no ar, a professora sabe que nós sabemos, mas se não pusermos muitas vezes nas respostas... nas perguntas da professora, a professora vê que nós não estamos a aprender (...)” C3	GDL2

**Anexo 10 - Análise de conteúdo
Atas de Conselho de Docentes**

AC e ACE

Codificação:

AC – Ata de Conselho de Docentes

ACE – Ata de Conselho de Docentes Extraordinário

P1 – Professora Titular da Turma 1, P2 – Professora Titular da Turma 2, P3A – Professora Titular da Turma 3, P3B – Professora Substituta da Turma 3, P4 – Professora Titular da Turma 4, P5 – Psicóloga Escolar

DP – Diretora Pedagógica, CC – Coordenadora do 1º Ciclo

X1 a X49 – Alunos mencionados nas atas

CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
1. Problemas de aprendizagem			
1.1 Nomeação de alunos com dificuldades de aprendizagem	Os alunos nomeados mantêm as dificuldades	<p>“A professora P4 tomou de seguida a palavra para partilhar a sua preocupação relativamente à aluna X3. Acrescentou que a aluna tem feito um esforço, mas teve um resultado de dezoito por cento no teste de Matemática.” (Intervenção de P4)</p> <p>“A professora P4 referiu também que a aluna X4 teve negativa a todas as disciplinas por si lecionadas.” (Intervenção de P4)</p> <p>“Os alunos que revelaram maiores dificuldades foram: X8, X9 e X10.” (Intervenção de P3A)</p> <p>“(…) os alunos com maiores dificuldades são o X14, com muitas dificuldades na leitura e interpretação; o X15 e o X16 também revelam dificuldades nestes domínios.” (Intervenção de P1)</p> <p>“(…) a aluna X28 continua com dificuldades (…)” (Intervenção de P4)</p> <p>“(…) apesar da aluna X30 não ter conseguido atingir o nível três a Matemática.” (Intervenção de P4)</p> <p>“O aluno X39 continua a revelar dificuldades na consolidação dos conteúdos, nas disciplinas de Português e de Matemática.” (Intervenção de P3B)</p> <p>“Os alunos X47 e X48 revelam muitas dificuldades na leitura e na interpretação (…)” (Intervenção de P1)</p> <p>“O aluno X49 continua a revelar muitas dificuldades (…)” (Intervenção de P3B)</p>	<p>AC</p> <p>AC</p> <p>AC</p> <p>AC</p> <p>AC</p> <p>AC</p> <p>AC</p> <p>ACE</p> <p>ACE</p>

	Os alunos nomeados estão a progredir	<p>“O aluno X17 também passou de Não Satisfaz para Satisfaz, nos testes (...) A aluna X18 teve classificação negativa, a Matemática, nos dois testes (...) (Intervenção de P1)</p> <p>“A aluna X22 passou de uma classificação negativa para um Satisfaz Bem (...)” (Intervenção de P1)</p> <p>“(…) conseguiu superar as suas dificuldades e finalizar o período com nível três (...)” (Intervenção de P2)</p> <p>“(…) na área da Matemática conseguiu alcançar a classificação de Satisfaz no teste (...)” (Intervenção de P1)</p> <p>“O aluno X40 melhorou o seu desempenho, sobretudo na Matemática (...) (Intervenção de P3B)</p> <p>“(…) onde se destacaram, negativamente, os dezoito por cento da aluna X44.” (Intervenção de P4)</p>	<p>AC</p> <p>AC</p> <p>AC</p> <p>AC</p> <p>AC</p> <p>ACE</p>
1.2 Definição e partilha de estratégias para superação dessas dificuldades	<p>As professoras realçam a importância do apoio aos alunos</p> <p>As professoras aplicam Planos de Acompanhamento Pedagógico</p> <p>Uma professora reforça a importância do trabalho diferenciado</p> <p>Uma professora reforça o trabalho sobre determinados conteúdos</p> <p>As professoras realizam maior</p>	<p>“A discente tem apoio na escola e fora da escola (...)” (Intervenção de P4)</p> <p>“Os três alunos frequentam a sala de apoio ao estudo (...)” (Intervenção de P3A)</p> <p>“(…) e esta continua a frequentar a sala de apoio ao estudo (...)” (Intervenção de P4)</p> <p>“A aluna X30 foi acompanhada, duas vezes por semana, por parte de uma estagiária do Gabinete de Psicologia e uma vez por semana pela professora titular.” (Intervenção de P4)</p> <p>“Os alunos estão a frequentar a sala de apoio ao estudo.” (Intervenção de P4)</p> <p>“O aluno X21 vai usufruir de Plano de Acompanhamento Pedagógico a Português, a Matemática e a Inglês.” (Intervenção de P1)</p> <p>“Os alunos que vão usufruir de Plano de Acompanhamento Pedagógico são o X22, X23 e X24.” (Intervenção de P4)</p> <p>“(…) já reuniu com o Encarregado de Educação e este já assinou o Plano de Acompanhamento Pedagógico.” (Intervenção de P4)</p> <p>“A professora realiza algumas fichas adequadas à aluna (...)” (Intervenção de P4)</p> <p>“(…) a professora insistiu bastante no bloco dos Números e Operações, tendo sido esta a área onde se verificaram maiores dificuldades.” (Intervenção de P2)</p> <p>“Como estratégia de superação de dificuldades, a professora irá realizar alguns momentos de</p>	<p>AC</p> <p>AC</p> <p>AC</p> <p>AC</p> <p>ACE</p> <p>AC</p> <p>AC</p> <p>AC</p> <p>ACE</p> <p>ACE</p>

	número de momentos de avaliação	avaliação formal, semanais, para consolidação dos conteúdos.” (Intervenção de P1) “(…) a professora realizará pequenos momentos de avaliação formal, semanais (…)” (Intervenção de P3B)	ACE	
	Uma professora destaca a importância da partilha de ideias (metodologia)	“Mencionou, seguidamente, ter organizado a turma em ilhas, para que os alunos se incentivem mutuamente (…)” (Intervenção de P4)	AC	
	As professoras frisam o mais valia das reuniões com pais e/ou terapeutas	“ A P5 considerou ser importante marcar uma reunião com os pais da aluna e com a terapeuta e perceber se há evolução ou se há algo que estará a condicionar o desempenho da aluna.” (Intervenção de P5)	AC	
1.3	Justificações para as referidas dificuldades	As dificuldades mantêm-se devido a questões familiares	“(…) nos dias em que fica com o pai, chega muito tarde à escola. Já faltou a muitas aulas de preparação para os testes.” (Intervenção de P2)	AC
	O aluno deixou de frequentar a sala de apoio ao estudo ou não é pontual	“O aluno (…) deixou de frequentar a sala de apoio ao estudo.” (Intervenção de P3B) “ O aluno X46 foi convocado para a frequentar, mas o Encarregado de Educação não se quis comprometer com o horário.” (Intervenção de P3A)	AC ACE	
	As dificuldades mantêm-se devido a características dos alunos	“(…) o aluno X25 terá nível dois a Matemática (...), não fez os trabalhos de casa e é pouco empenhado.” (Intervenção de P2)	AC	
1.4	Avaliação das estratégias definidas	Os apoios aos alunos têm-se revelado proveitosos	“Estes apoios ajudaram a aluna a estar mais confiante e até participativa nas aulas (…)” (Intervenção de P4)	AC
	A frequência da sala de apoio ao estudo não está a ser bem sucedida	“A professora P2 (…) mostrou-se muito preocupada, pois o aluno X2 não vem à sala de apoio ao estudo (…)” (Intervenção de P2)	AC	
	As professoras procedem à avaliação generalizada dos Planos de Acompanhamento Pedagógico	“(…) a professora avaliou o Plano do aluno X30 como bastante eficaz, os dos alunos X31 e X32 como eficazes e o da aluna X33 como pouco eficaz.” (Intervenção de P4) “No que respeita ao Plano de Acompanhamento Pedagógico do aluno X34, a professora mencionou que este foi parcialmente eficaz, uma vez que o aluno ainda revela muitas dificuldades a Português e	AC AC	

		a Matemática.” (Intervenção de P1) “Em relação ao Plano de Acompanhamento Pedagógico do aluno X35, a professora avaliou-o como parcialmente eficaz, pois o aluno mantém algumas dificuldades a Matemática (...)” (Intervenção de P1) “O Plano de Acompanhamento Pedagógico da aluna X36 foi eficaz pois esta superou as dificuldades a Matemática.” (Intervenção de P1)	AC AC
2. Problemas de comportamento			
2.1 Nomeação de alunos com problemas de comportamento	Alguns alunos têm um comportamento desadequado, o que dificulta o trabalho na sala de aula	“(…) a professora P2 começou por abordar o caso do aluno X1, que tem comportamentos desadequados, como gritar e bater, não sabe brincar, não sabe estar na sala de aula e não respeita as regras.” (Intervenção de P2) “No que diz respeito ao comportamento, a professora P4 destacou os alunos X5 e X6. Começando pelo aluno X5, apercebeu-se que este andava a fazer desenhos impróprios no caderno.” (Intervenção de P4) “Relativamente ao aluno X7, os pais já foram chamados duas vezes, pois o aluno é desafiador e alega que a mãe não o castiga.” (Intervenção de P4) “O comportamento dos alunos X11, X12 e X13 prejudica bastante o seu desempenho escolar.” (Intervenção de P1) “O aluno X26 tem um comportamento desajustado, na sala de aula, o que tem prejudicado a sua avaliação (...)” (Intervenção de P2) “O aluno X27 não se foca no trabalho e está mais desatento.” (Intervenção de P2) “O aluno X29 está muito agitado, perturbando constantemente a aula (...)” (Intervenção de P4) “(…) existem alunos que continuam a ter comportamentos desadequados, são eles (...)” (Intervenção de P4) “(…) as alunas X19, X20, X37 e X38 revelaram comportamentos mais instáveis (...)” (Intervenção de P3B) “Referiu como tendo problemas desadequados os alunos X41, X42 e X43.” (Intervenção de P4) “(…) alguns elementos da turma acabam, por vezes, por perturbar o bom funcionamento da aula, intervindo na mesma, de forma desadequada.” (Intervenção de P3B)	AC AC AC AC AC AC AC AC AC AC ACE ACE
2.2 Definição e partilha de estratégias para superação desses problemas	Uma professora refere que a folha de registo de ocorrências na caderneta do aluno tem efeitos positivos	“A docente P3A chamou a atenção para a importância da folha de registo na caderneta, pois sente que na sua turma tem dado resultado.” (Intervenção de P3A)	AC AC

2.3 Justificações para os problemas	Uma professora valoriza o reforço positivo	“(…) bem como o reforço positivo e o elogio pelo bom comportamento da turma, sempre que se justifique, estão a surtir efeito (…) (Intervenção de P3A)	ACE
	As professoras frisam o mais valia das reuniões com pais	“Reuniu com a P5 e os pais, que acederam a que fosse feito um acompanhamento de pedopsiquiatria.” (Intervenção de P4)	AC
	Uma professora destaca o acompanhamento psicológico	“o aluno X45 já começou a ser seguido no Gabinete de Psicologia e está a fazer uma avaliação psicopedagógica, pois continua com comportamentos desadequados.” (Intervenção de P4)	ACE
	Uma professora sublinha a mudança de lugares	“Relativamente ao comportamento, informou que houve a necessidade de se fazerem mudanças de lugares (…) (Intervenção de P1)	ACE
	As professoras sugerem tabelas de pontos ou autocolantes	“A tabela de pontos que utiliza para avaliar o comportamento dos alunos nem sempre funciona com ele. (…) (Intervenção de P2) “(…) referiu que a estratégia da utilização dos autocolantes para promover o bom comportamento irá continuar.” (Intervenção de P1)	AC ACE
3. Resultados das provas finais de ciclo			
3.1 Discrepância de resultados nas disciplinas nucleares (Português e Matemática)	Os resultados foram melhores na disciplina de Matemática (13/14)	(…) referindo que os resultados a Matemática foram bastante superiores aos resultados da disciplina de Português (…)” DP	AC
	Os resultados foram melhores na disciplina de Português (14/15)	(…) registou-se uma média de setenta e dois por cento na disciplina de Português e de setenta e um por cento na disciplina de Matemática.” (CC)	AC
3.2 Definição e partilha de estratégias para melhoria dos resultados	A alteração na mancha horária será favorecedora de uma melhoria nos resultados (13/14)	“A mesma professora [P2] sugeriu que os tempos letivos das outras disciplinas sejam da parte da tarde, de modo a aproveitar as manhãs sem interrupções.” (intervenção de P2)	AC
		“A professora P4 argumentou dizendo que (…) as disciplinas nucleares como o Português e a Matemática devem ser lecionadas no período da manhã (…)” (Intervenção de P4)	AC
3.3 Justificações para os resultados obtidos	Os resultados estão relacionados com a imaturidade dos alunos (13.14)	“A professora P2 interveio, justificando que os resultados estavam muito baixos na disciplina de Português devido à imaturidade dos alunos (…) (Intervenção de P2)	AC

	Os horários têm efeitos sobre os resultados (13/14)	“A professora P2 referiu que os horários também não ajudam (...) o que não é benéfico para a turma.” (Intervenção de P2)	AC
	A prova final apenas valoriza os conhecimentos e capacidades (14/15)	“Como justificação (...) foi mencionado que no exame só é tido em conta o parâmetro dos conhecimentos e capacidades, enquanto que na avaliação interna há que ter em consideração outros parâmetros (...) nomeadamente atitudes e comportamento.” (Intervenção das professoras do 4º ano)	AC
3.4 Avaliação das estratégias	As estratégias foram bem sucedidas (14/15)	“(…) a adaptação escolhida pelas professoras, na aula de domínios de Português, focada só na interpretação e criação de textos, revelou-se uma estratégia essencial para o sucesso dos alunos.” (Intervenção das professoras do 4º ano) “Pensamos que a carga horária atribuída a esta área [Matemática] é uma mais-valia, pois permite-nos abordar os diversos conteúdos de um modo mais aprofundado.” (Intervenção das professoras do 4º ano)	AC AC