



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

*CARACTERÍSTICAS E COMPORTAMENTOS DOS
PROFESSORES QUE FACILITAM E DIFICULTAM A
APRENDIZAGEM: ANÁLISE DAS PERCEÇÕES DE
ALUNOS DO 2º E 3º CICLO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

Diana Filipa Silva Santos

Porto, julho 2020



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

*CARACTERÍSTICAS E COMPORTAMENTOS DOS
PROFESSORES QUE FACILITAM E DIFICULTAM A
APRENDIZAGEM: ANÁLISE DAS PERCEÇÕES DE
ALUNOS DO 2º E 3º CICLO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

Diana Filipa Silva Santos

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof. Doutora Luísa Mota Ribeiro

Porto, julho 2020

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, Prof. Dr.^a Luísa Mota Ribeiro, pela forma como me acolheu na faculdade, pela disponibilidade, ajuda e dedicação. Obrigada por todas as palavras de encorajamento nos momentos mais difíceis. Obrigada por todas as opiniões e críticas construtivas essenciais para o meu desenvolvimento profissional e pessoal e mais ainda para o desenvolvimento desta dissertação.

Aos meus pais, pelas palavras de força e de coragem. Obrigada por valorizarem sempre o meu trabalho e me fazerem acreditar em todo o meu potencial, em todos os momentos da minha vida. É graças a vocês e a todos os esforços que têm feito por mim que hoje alcanço um dos meus sonhos de menina.

Ao meu namorado, por todo o incentivo, carinho e amor ao longo destes anos. Obrigado por acreditares sempre em mim e nas minhas capacidades. Obrigado por me dares a força que eu preciso e por nunca me deixares desistir dos meus objetivos. Obrigado por nunca me teres largado a mão nos momentos mais atribulados desta fase.

A todas as minhas amigas que acompanham o meu percurso desde criança, em especial aquelas que me deram força neste ano tão exigente, à Filipa, à Francisca e à Inês, um muito obrigada por todas as mensagens, áudios, vídeos e chamadas nos momentos de maior angústia e por todos os esclarecimentos de dúvidas.

À minha madrinha de praxe, por todo o carinho, força e energia que me transmite. Obrigada por acreditares e por me fazeres ver que posso chegar onde quero “o céu é o limite”. Obrigada por acompanhares todo o meu trajeto académico “não é de sempre mas será para sempre”.

Obrigada a todos os professores que fizeram parte da minha formação, sem dúvida que levo comigo um bocadinho de vocês, obrigada por todas as oportunidades de crescimento académico e pessoal. Em especial a todos os que fizeram parte da minha formação em psicologia.

Agradeço ainda a todos os meus familiares que sempre estiveram presentes na minha vida, por todo o amor, apoio e carinho.

Resumo

O objetivo do estudo foi analisar as percepções de alunos do 2º e 3º ciclo relativamente às características e comportamentos dos professores que facilitam e dificultam a aprendizagem. Para tal, foram realizados nove grupos de discussão focalizada em cinco escolas privadas da Área Metropolitana do Porto, envolvendo um total de 59 alunos do 5º ao 9º ano, 33 do sexo feminino e 26 do masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos.

A análise de dados foi executada através do processo semi-indutivo de codificação descritiva, através do NVivo 12.

Os resultados mostram a importância do papel do professor, das suas características e comportamentos na aprendizagem dos alunos, destacando-se os comportamentos do professor na forma de ensinar, nomeadamente o uso de recursos diversificados, o envolvimento ativo do aluno na aula, o incentivo e reforço dos alunos e a clareza instrucional. O sentido de humor do professor, assim como a sua gestão emocional, emergiram também como aspetos relevantes. Como dificultadores da aprendizagem, emergiu ainda uma categoria relativa à manifestação por parte do professor de preferência por determinados alunos, segundo a percepção dos participantes.

São discutidas as implicações práticas do estudo, assim como são apontadas sugestões para futuras investigações.

Palavras-chave: aprendizagem; características dos professores; comportamentos dos professores; percepções de alunos; grupos de discussão focalizada.

Abstract

The aim of the study was to analyze the perceptions of students in the 2nd and 3rd cycles regarding the characteristics and behaviors of teachers that facilitate and hinder learning. To this end, nine discussion groups were held focused on five private schools in the Metropolitan Area of Porto, involving a total of 59 students from the 5th to the 9th grade, 33 female and 26 male, aged between 10 and 14 years.

Data analysis was performed through the semi-inductive process of descriptive coding, through NVivo 12.

The results show the importance of the teacher's role, its characteristics and behaviors in the students' learning, highlighting the teacher's behaviors in the way of teaching, namely the use of diversified resources, the student's active involvement in the class, the incentive and reinforcement of students and instructional clarity. The teacher's sense of humor, as well as his emotional management, also emerged as relevant aspects. As a hindrance to learning, a category also emerged regarding the manifestation by the teacher of preference for certain students, according to the perception of the participants.

The practical implications of the study are discussed, as well as suggestions for future investigations.

Keywords: learning; teachers' characteristics; teachers' behaviors; students' perceptions; focus groups.

Índice

Introdução	1
Enquadramento teórico.....	3
Método	8
Participantes	9
Instrumento	9
Procedimentos de recolha de dados.....	9
Procedimentos de tratamento de dados.....	11
Resultados	11
Conclusão.....	20
Referências.....	23
Anexos.....	

Lista de anexos

Anexo 1 - Guião semiestruturado dos GDF

Anexo 2 - Sistema de categorias

Anexo 3 - Descrição do sistema de categorias

Introdução

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções de alunos do 2º e 3º ciclo relativamente às características e comportamentos dos professores que facilitam e dificultam a sua aprendizagem.

O professor assume um papel de grande importância no processo de aprendizagem dos alunos (Beek et al., 2014). A literatura demonstra que a variabilidade dos resultados dos alunos está relacionada com as diferenças entre escolas, professores e turmas, existindo relações sistemáticas entre a forma como os professores ensinam e a qualidade da aprendizagem dos alunos (Beek et al., 2014).

Uma forma de obter *insights* sobre as práticas dos professores é recorrendo a percepções de alunos (Beek et al., 2014). Estas percepções são importantes, uma vez que são eles que constroem os seus próprios conhecimentos e perspetivas das práticas dos professores (Brok et al., 2004). A literatura mostra que estas percepções fornecem informações cruciais sobre aspetos relacionados com as práticas dos professores que, por sua vez, podem influenciar o comportamento dos alunos (Wubbels & Brekelmans, 2005), e que os alunos são capazes de fornecer percepções estáveis, confiáveis, válidas e previsíveis (Brok et al., 2004). Assim, é relevante obter estes *insights* sobre as práticas dos professores devido à influência dessas percepções no processo de aprendizagem dos alunos (Opdenakker & Minnaert, 2011). Por outro lado, existem também razões mais práticas para serem usadas as percepções dos alunos, uma vez que estas combinam percepções individuais diferentes na sala de aula, o que significa que elas fornecem uma visão geral mais completa das práticas do professor (Brok et al., 2004) e também pelo facto das visões dos alunos geralmente serem baseadas em experiências de várias situações e contextos com os professores, o que facilita o desenvolvimento de uma representação das práticas do professor o mais diferenciada possível (Fraser, 1998).

Um dos aspetos que fundamenta a pertinência do presente estudo diz respeito ao facto de não se focar apenas nas características e comportamentos dos professores que facilitam a aprendizagem, mas também nas características e comportamentos dos professores que dificultam essa aprendizagem, uma vez que ao longo da revisão bibliográfica foi notória a predominância de estudos que se focam apenas na visão dos alunos pela positiva. Por outro lado, o estudo abrange dois ciclos de escolaridade em diferentes contextos escolares, o que o torna mais rico e diversificado.

O presente estudo encontra-se inserido num projeto de investigação mais abrangente no âmbito de uma parceria entre 11 contextos educativos privados da Área Metropolitana do Porto e a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. O projeto iniciou

com a realização de uma investigação sobre as percepções dos professores relativamente aos alunos, preocupações, exigências e competências fulcrais para o desenvolvimento dos mesmos. Posto isto, emergiu a necessidade e a pertinência de se ouvir a perspetiva dos alunos face à escola, ensino e aprendizagem. É aqui que o presente estudo se insere, focando-se nas percepções de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico português, relativamente às características e comportamentos dos professores que facilitam e dificultam a aprendizagem.

Este trabalho encontra-se dividido em quatro partes, sendo que na primeira é feita uma revisão da literatura acerca do objeto de estudo, na segunda parte é apresentada a metodologia adotada no estudo, a terceira parte consiste na apresentação e discussão dos resultados e na última parte são apresentadas as principais conclusões.

Enquadramento teórico

A literatura refere que a aprendizagem depende da qualidade do ensino (Jan, 2017). O processo de aprendizagem é um conceito complexo que é influenciado por diversos fatores, relacionados com o contexto escolar, inerentes ao professor e ao próprio aluno (Araújo & Almeida, 2014). Por outro lado, o desempenho do aluno também é influenciado por muitos fatores, sendo que o influenciador mais significativo é o professor (Jan, 2017), visto que determina, em grande parte, a qualidade do ensino e desempenha um papel crucial na qualidade do ambiente de aprendizagem (Hattie, 2009).

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a principal função do professor consiste em facilitar a aprendizagem dos alunos (Lopes, 2002). O professor é o elo de ligação entre o contexto interno (a escola), o contexto externo (a sociedade), o conhecimento dinâmico e o aluno (Garchet, 2004). Machado (1997) refere que o professor pode delinear o caráter dos alunos e deixar marcas significativas nos mesmos. O professor é responsável por muitas das experiências vivenciadas pelos alunos. No contexto escolar, e tendo em conta o seu papel de facilitador, deve dispor de conhecimentos suficientes para trabalhar, não só aspetos cognitivos, físicos e motores, mas também questões sociais, culturais e psicológicas (Albuquerque, 2010). Ou seja, além de ensinar conhecimentos específicos, o professor deve transmitir valores, normas, formas de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade (Albuquerque, 2010).

O processo educacional tem vindo a sofrer inúmeras alterações. Atualmente é reconhecida a importância de o processo educacional se centrar no aluno (Jan, 2017). Assim, é necessário que os professores tenham em consideração as necessidades dos alunos (Jan, 2017), que se ajustem ou adotem mudanças educacionais específicas (Vrijnsen-de Corte et al., 2013) e que preparem os alunos para enfrentarem os desafios do futuro de forma adaptativa, promovendo o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a comunicação eficaz e o trabalho em equipa. Por outro lado, devem complementar continuamente as suas competências, nomeadamente a aquisição de novas estratégias de ensino diferenciadoras, independentemente da sua área de estudo, recursos ou configurações da escola (Jan, 2017). Os professores devem definir e ajustar as práticas de forma a apoiar os alunos nas suas aprendizagens, utilizando metodologias diversificadas (Harris et al., 2008).

A literatura permite identificar diversas perspetivas face ao trabalho do professor e às capacidades mais importantes que deve desenvolver para exercer as suas funções de ensino de forma eficaz (Albuquerque, 2010). Marchesi e Martín (2003) especificam que “as várias propostas podem ser organizadas em torno de dois eixos principais: as que levam em

consideração, principalmente, o tipo de conhecimentos que o docente deve ter e as que se referem principalmente às mudanças e aos progressos que deve realizar ao longo da sua carreira” (p. 99). O primeiro eixo refere-se à competência do professor e o segundo, ao seu desenvolvimento profissional. Ambas as perspectivas estão muito relacionadas, uma vez que o desenvolvimento profissional depende dos conhecimentos e competências considerados adequados (Albuquerque, 2010).

Contudo, definir um bom professor é bastante complexo e não existe um consenso internacional sobre o que é um ensino eficaz (Palmer et al., 2005). Um estudo realizado em nove países europeus sobre a definição da qualidade do professor, mostrou que em cada país, a qualidade do professor é definida de uma maneira específica e através de diferentes competências (Snoek et al., 2009). No entanto, foram encontradas três qualidades em comum nos nove países: (1) ensinar de forma eficaz; (2) trabalhar em conjunto com outras pessoas dentro e fora do contexto escolar; e (3) refletir e desenvolver-se profissionalmente (Bakx et al., 2015).

Assim, Iaochite e colaboradores (2011) referem que as percepções que o professor possui relativamente às suas capacidades e competências para ensinar influenciam de forma significativa as suas práticas e podem ser observadas no comportamento do próprio e no dos seus alunos (Araújo et al., 2017). No entanto, para que o ensino seja eficaz, são necessários outros fatores, tais como, o conhecimento adequado dos diversos conteúdos lecionados na sua disciplina e das metodologias pedagógicas para o ensinar (Bakx et al., 2015; Hunt, 2009; Macedo & Bzuneck, 2009).

A literatura refere que as características e os comportamentos dos professores provocam impactos significativos na aprendizagem dos alunos (Rodrigues, 2017).

Entre diversos fatores, os professores foram considerados importantes no aumento ou na diminuição da motivação dos alunos, dependendo de certas características ou comportamentos exibidos ao interagir com os alunos (Atkinson, 2000). Os professores precisam de estabelecer um ambiente de sala de aula em que os alunos se sintam seguros, bem-sucedidos, confiantes, envolvidos e estimulados intelectualmente, ou seja, salas de aula em que os professores se relacionam bem com os alunos, tornam as aulas interessantes e cativantes para os alunos, mas ao mesmo tempo mantêm a ordem (Ferguson, 2012), uma vez que a literatura refere que a gestão da sala de aula por parte do professor é uma das questões escolares que mais influencia o resultado académico dos alunos (Silva et al., 2017), pois o envolvimento dos alunos na sala de aula está diretamente relacionado com o aumento da motivação e o sucesso

acadêmico (Patrick et al., 2007). Para que os alunos se envolvam ativamente nas aulas, estas devem ser pessoais, significativas e relevantes para os alunos (Corcoran & Mamalakis, 2009).

Neste sentido, surge a questão da relação professor-aluno, ou seja, a conexão interpessoal percebida como segura e satisfatória (Deci et al., 1991). A literatura refere que a qualidade destas relações tem impacto significativo na trajetória educacional dos alunos (Araújo & Almeida, 2014). Estas relações permitem que o aluno aceda a recursos necessários para alcançar com êxito as metas acadêmicas estabelecidas e apoiam os sentimentos de competência dos alunos (McHugh, 2013).

Uma estratégia que tem sido apontada pela literatura como benéfica é a abordagem da investigação compartilhada, que permite a exploração mútua de significados, propósitos e resultados no processo de aprendizagem (Thomas & Oldfather, 1995). Esse processo de investigação compartilhada começa com o entendimento de que a aprendizagem do aluno é o aspecto mais importante e que os alunos e os professores são parceiros na descoberta. Para que esta abordagem funcione, o professor deve compartilhar o controle e a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem com os alunos, ou seja, os professores devem convidar os alunos a assumir papéis ativos no ambiente de aprendizagem em sala de aula (Edmunds & Bauserman, 2006).

Além disso, deve incluir o respeito do professor pelas ideias, opiniões e sentimentos do aluno (Corcoran & Mamalakis, 2009). Uma sala de aula com esse tipo de confiança e respeito criará um ambiente em que as crenças dos alunos sobre si e sobre os seus trabalhos são influenciadas positivamente (Patrick et al., 2007). Outra maneira pela qual o poder da sala de aula pode ser compartilhado é através de discussões de grupo (Gambrell, 2004). Nestas discussões os professores assumem um papel de facilitadores e não de avaliadores, apoiando e incentivando os alunos a envolverem-se em conversas sobre resolução de problemas que leva a uma compreensão profunda da temática em questão. Esta é uma mudança das discussões conduzidas por professores que oferecem menos oportunidades para a interação dos alunos (Gambrell, 2004). Da mesma forma, a aprendizagem cooperativa, que incentiva os alunos a trabalhar em pequenos grupos, foi reconhecida internacionalmente como facilitadora da aprendizagem (Cohen, 1994). Assim sendo, os professores diferem na medida em que incentivam os alunos a interagir e trocar ideias entre si durante as aulas (Patrick et al., 2007).

Uma outra dimensão encontrada na literatura, com impacto significativo no processo de aprendizagem dos alunos, diz respeito à preocupação e ao apoio demonstrado pelos professores (Hattie, 2009). Mais do que uma abordagem *just teach*, os alunos reconhecem a importância e valorizam professores que se preocupam com o seu bem-estar, conhecem as suas inquietações,

dificuldades e necessidades e incentivam os alunos a aumentar as expectativas que têm sobre si próprios (Adediwura & Tayo, 2007; Brown, 1993; McHugh et al., 2013). O facto de os alunos perceberem que o professor se preocupa com eles, que os ajuda e que é recetivo, faz com que se envolvam mais no seu processo de aprendizagem e percecionem o professor como recurso social (Patrick et al., 2007; Wang, 2009).

Um outro aspeto indicado na literatura diz respeito à clareza instrucional do professor. Gauthier e colaboradores (2014) afirmam que “Pesquisas em educação indicam que professores que fornecem instruções claras, explícitas, redundantes (repetidas várias vezes) e compreendidas por todos ajudam os alunos a permanecerem envolvidos nas suas tarefas durante o trabalho individual [...]. De facto, existe uma relação positiva e significativa entre clareza da apresentação do professor e o bom desempenho dos alunos” (pp. 170-171). Assim, a literatura refere que ensinar com clareza, seja através do uso de termos adequados aos alunos, dar ênfase aos aspetos mais relevantes da matéria lecionada, dar exemplos ao longo da aula, ter rigor na linguagem utilizada, pronunciar claramente as palavras, evitar termos vagos e avaliar a compreensão dos alunos é importante no processo de aprendizagem (Gauthier et al., 2014). Hunt (2009), nas suas pesquisas em relação à eficácia escolar, segue a mesma linha, referindo que os professores devem apresentar os conteúdos de forma clara, auxiliando os alunos a relacionarem os novos conhecimentos com os conhecimentos anteriormente aprendidos e, para isso, é necessário terem excelentes competências de comunicação oral e escrita. Neste sentido, a questão do *feedback*, definido como respostas adequadas dos professores aos alunos, surge como um outro fator que influencia o processo de aprendizagem dos alunos (Brophy & Good, 1986).

Existem vários estudos referentes às perceções de alunos face ao processo de aprendizagem, focados no papel e nas dimensões do professor que facilitam esse processo. Neste sentido, um estudo realizado na Holanda, com alunos dos 7 aos 16 anos, através de um questionário aberto com a questão “*O que é um bom professor?*”, os alunos relataram 143 características diferentes. No entanto, as mais evidenciadas foram: a importância de os professores terem uma personalidade agradável (e.g. gentil e bem-humorado), boa capacidade para ensinar e o uso de metodologias didáticas no ensino dos conteúdos (Brok et al., 2004).

Num outro estudo realizado no Canadá com 451 alunos do 10º ao 12º ano foi utilizado um questionário no qual era pedido aos alunos que listassem as cinco características mais importantes de professores eficazes, o motivo para escolher essas características e por fim classificar cada característica de um a cinco, sendo um o menos importante e cinco o mais importante. Neste estudo foram seleccionadas as cinco características mais referenciadas pelos

alunos, por ordem decrescente. Essas características foram: conhecedor; humorístico; respeitoso; paciente; e organizado (Delaney, 2009).

Albuquerque (2010), no seu estudo realizado em Portugal através de entrevistas a 40 alunos, 16 do ensino secundário e 24 do ensino superior, referente às características que o professor deve apresentar para ser considerado um bom professor, constatou que a dimensão mais relevante foi o “*relacionamento*”, em que os alunos referiram que o relacionamento é um atributo bastante significativo para o desempenho do bom professor, e que, na opinião dos alunos, se traduz, por exemplo, na “compreensão das necessidades do aluno”, “empatia”, “promoção de interação no grupo”, “amizade”, “disponibilidade para receber o aluno”, e “ausência de discriminação”. A segunda característica mais referenciada foi o “*conhecimento específico*”, em que os alunos afirmaram que sem o domínio do conteúdo o professor não o transmite com segurança, nem de forma clara e precisa. Por fim, a terceira característica mais evidenciada foi a “*comunicação e linguagem*”, em que os alunos mencionaram que a forma como o professor se expressa influencia a compreensão do conteúdo, a motivação e o interesse e participação do aluno (Albuquerque, 2010).

Numa outra investigação realizada em Portugal, com alunos do 3º ciclo através de grupos de discussão focalizada, foi possível verificar que os alunos identificam o professor como o elemento principal no processo de aprendizagem, salientando a participação ativa dos alunos nesse processo, o questionamento ao longo da apresentação de conteúdos, a clareza instrucional dos professores, algumas características pessoais, tais como simpáticos, divertidos e exigentes e o foco na relação positiva aluno-professor (Cunha, 2020).

Num outro estudo realizado em Portugal que pretendeu identificar perceções que os alunos têm de como aprendem (ou não) em contexto de sala de aula, junto de 700 alunos do 5º e do 7º ano, que faziam parte de 21 escolas da rede TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, foram identificadas três categorias relativas às situações promotoras e inibidoras de aprendizagem: modos de ensinar, modos de estar em sala de aula e características e comportamentos do aluno. Em relação aos modos de ensinar, esta abrange questões relacionadas com o professor, tais como métodos e recursos utilizados, atividades desenvolvidas, comunicação, acompanhamento na superação das dificuldades dos alunos e disposição do professor. Sendo que os alunos deste estudo referem que as atividades que promovem uma melhor aprendizagem são a resolução de exercícios, os trabalhos de grupo, os jogos, as fichas de trabalho, as aulas práticas e experiências e o recurso a resumos. Por outro lado, foi notória a valorização da utilização de ferramentas audiovisuais e digitais, os alunos referiram que aprendem melhor quando o professor utiliza o *PowerPoint*, o quadro interativo

ou visualizam filmes associados à matéria. Destacam ainda características e atitudes do professor, considerando que aprendem mais quando este consegue “explicar bem a matéria”, “esclarecer dúvidas” e prestar “apoio individualizado” (Alves et al., 2014).

Por outro lado, existem comportamentos do professor que dificultam a aprendizagem dos alunos, contribuem para a diminuição do envolvimento escolar (McHatton et al., 2014) e para a diminuição da motivação (Wang & Holcombe, 2010). A literatura identifica alguns, tais como não ter controlo sobre a gestão da turma, elevar o tom da voz com os alunos, percepção de que o professor não dá o suporte necessário aos alunos (Wang & Holcombe, 2010) e que não está com disposição para lecionar os conteúdos da aula (McHatton et al., 2014). No entanto, verificamos que a investigação relacionada com os fatores que, segundo a percepção dos alunos, influenciam negativamente a sua aprendizagem, é muito mais limitada, sendo pertinente trazer novos contributos neste domínio.

Método

O objetivo geral deste estudo foi analisar as percepções de alunos do 2º e 3º ciclo relativamente às características e comportamentos dos professores que facilitam e dificultam a aprendizagem. Assim, foram definidas duas questões de investigação:

QI1- Segundo a percepção de alunos do 2º e 3º ciclo, quais as características e os comportamentos dos professores que facilitam a aprendizagem?

QI2- Segundo a percepção de alunos do 2º e 3º ciclo, quais as características e os comportamentos dos professores que dificultam a aprendizagem?

Para compreender as percepções de alunos, recorreu-se ao uso do método qualitativo, uma vez que este se orienta para a compreensão dos fenómenos na perspetiva dos participantes e permite compreender a avaliação que os mesmos fazem das suas experiências e dos seus pontos de vista. Neste sentido, foram realizados grupos de discussão focalizada (GDF) tendo em vista a obtenção de informações detalhadas de alunos de 2º e 3º ciclo relativamente às vivências experienciadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Winlow et al., 2013). Embora os GDF exijam muito planeamento e interpretação, “podem gerar insights e entendimentos novos para participantes e investigadores” (Cameron, 2000, p. 101). A natureza qualitativa dos dados permite refletir sobre a experiência individual de cada aluno, tornando

possível a resolução ou alteração de métodos de aprendizagem e ensino, quando necessário, e permite uma disseminação mais ampla das boas práticas. (Winlow, et al., 2013).

Participantes

Para fazer face às questões de investigação do presente estudo foram realizados nove grupos de discussão, em cinco contextos escolares privados da Área Metropolitana do Porto. Desta forma, participaram 59 alunos do 5º ao 9º ano, 33 do sexo feminino (55,9%) e 26 do sexo masculino (44,1%), com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Do total de 59 alunos, 27 (45,8%) encontravam-se no 2º ciclo e 32 (54,2%) no 3º ciclo.

Relativamente aos critérios de inclusão dos participantes neste estudo delineou-se que era necessário serem alunos do 2º ou do 3º ciclo do ensino básico português. Como critério de exclusão definiu-se a presença de necessidades educativas uma vez que poderiam requerer especificidades não abrangidas neste estudo.

Instrumento

Para proceder à recolha de dados foi utilizado um guião semiestruturado que permitiu orientar a condução dos GDF. Este guião foi desenvolvido pela equipa de investigação em que este estudo se encontra inserido, encontrando-se dividido em três áreas de discussão: a escola, o ensino e a aprendizagem. O guião completo encontra-se no Anexo 1.

Tendo em conta as questões de investigação ao qual o estudo pretendeu dar resposta, consideraram-se apenas as respostas dos alunos às questões relacionadas com as características e comportamentos do professor, nomeadamente 1) Em que situações sentem que aprendem mais?; Em que situações sentem que aprendem menos? Porquê?; 2) O que é que o professor faz que te ajuda a aprender?; O que é que o professor faz que te dificulta a aprendizagem?; 3) O que mais vos motiva a aprender? O que mais vos desmotiva? Porquê?; 4) O que é que capta mais a vossa atenção? O que é que vos ajuda a manter atentos?. O que é que faz com que se distraiam?

Procedimentos de recolha de dados

Para iniciar a recolha de dados foi necessário identificar os diferentes contextos escolares nos quais iriam ser recolhidos dados através da realização de GDF. Conforme referido, as escolas privadas foram incluídas no âmbito de uma parceria existente com a FEP-UCP.

De seguida, foram seleccionados os participantes. Os participantes de cada ano de escolaridade (5º, 6º, 7º, 8º e 9º) dos diferentes contextos educativos foram seleccionados aleatoriamente para que todos os alunos tivessem a mesma oportunidade de participar neste estudo e para que os contextos não tivessem influência na escolha dos participantes. Posteriormente, os alunos seleccionados e os seus encarregados de educação foram contactados pelos psicólogos dos serviços de psicologia para recolher os consentimentos informados assinados.

Posto isto, foram definidos os moderadores para cada GDF, estes faziam parte da equipa de psicólogos dos Serviços de Psicologia dos diferentes contextos escolares. Para que não existisse condicionantes e para garantir neutralidade na execução dos GDF, cada psicólogo assumiu o papel de moderador num GDF de outro contexto que não aquele onde exercia a sua atividade profissional.

Cada GDF foi realizado numa sala de aula do contexto específico, ou seja, num ambiente familiar para que os participantes estivessem mais tranquilos (Winlow et al., 2013). A sala foi organizada conforme recomendado na literatura, dispondo as cadeiras dos participantes em forma circular, para que as interações entre eles fossem mais eficazes (Aires, 2011). Os GDF tiveram a duração média de 50 minutos cada um, sendo que a duração depende da dinâmica do grupo e da estratégia adotada pelo moderador (Aires, 2011). Os dados de cada GDF foram recolhidos em formato de áudio e de vídeo.

O número de participantes em cada grupo de discussão focalizada variou entre 5 e 9. De acordo com o defendido por Aires (2011), no início de cada GDF, os alunos foram informados de quais eram os objetivos do estudo e o âmbito da discussão, os motivos pelos quais o GDF iria ser alvo de gravação em áudio e vídeo, tendo sido garantidas todas as questões de confidencialidade e de autorização das gravações. Foi ainda destacada a importância da interação e discussão entre os participantes, promovendo-se a reflexão conjunta sobre as diferentes temáticas, realçando-se a ideia de que não existiam respostas certas ou erradas. Depois de iniciada a discussão competiu aos grupos configurarem o seu próprio discurso e ao moderador manter a discussão, evitando que esta seguisse rumos diferentes do que é pretendido para a investigação e orientando-a para o aprofundamento da temática em estudo (Aires, 2011).

Os aspetos éticos necessários atendendo à metodologia utilizada foram devidamente acautelados, nomeadamente ao nível da recolha dos consentimentos informados por parte das escolas participantes, dos alunos e respetivos encarregados de educação, do anonimato e confidencialidade dos dados e da participação voluntária na investigação. Assim, todos os nomes dos alunos foram substituídos por um código definido pela equipa de investigação.

Procedimentos de tratamento de dados

O processo de tratamento de dados iniciou-se pela transcrição das gravações dos GDF permitindo posteriormente uma análise detalhada. Esta análise teve início com a leitura flutuante das transcrições dos GDF para conhecer os documentos de forma mais aprofundada (Cação, 2008). De seguida, foi realizada a codificação dos dados que consistiu em transformar e agregar os dados brutos em unidades que visam descrever de forma exata as características pertinentes do conteúdo (Cação, 2008). Na fase inicial da codificação, os códigos foram atribuídos de acordo com o discurso dos participantes, ou seja, o mais próximo possível do seu discurso. Após esta tarefa, foi realizada a categorização (Bazeley & Jackson, 2013), que consistiu em organizar os diferentes códigos em categorias mais abrangentes (Cação, 2008). Por fim, foi realizada uma síntese de resultados para facilitar a realização da interpretação dos dados. Toda esta análise foi desenvolvida com recurso a um programa específico, o Nvivo 12 (*Software for Qualitative Research*).

Resultados

Com base no processo de codificação e categorização do discurso dos participantes nos grupos de discussão focalizada, foi criado um sistema geral de categorias (Anexo 2). Este sistema organiza-se em duas categorias de primeira geração (**Características e comportamentos de professores que facilitam a aprendizagem**; **Características e comportamentos de professores que dificultam a aprendizagem**) que por sua vez são divididas em subcategorias de segunda, terceira e última geração.

De modo a facilitar a organização e a compreensão do sistema de categorias e diferenciar as diversas gerações de categorias, utilizaram-se diferentes fontes tipográficas. Assim, as categorias de primeira geração serão representadas em **sublinhado negrito**, as de segunda geração em sublinhado, as de terceira geração em **negrito** e as de última geração em *itálico*.

A análise e a discussão dos dados será apresentada de acordo com cada uma das questões de investigação formuladas e serão discutidos os dados considerados mais relevantes. No Anexo 3 encontra-se a descrição detalha das categorias.

QI1- Segundo a perceção de alunos do 2º e 3º ciclo, quais as características e os comportamentos de professores que facilitam a aprendizagem?

Para dar resposta à primeira questão de investigação, recorremos à categoria de primeira geração (**Características e comportamentos de professores que facilitam a aprendizagem**), sendo que dentro desta categoria emergiram seis categorias de segunda geração (Características pessoais do professor; Comportamentos do professor na forma de comunicar; Comportamentos do professor na forma de ensinar; Comportamentos do professor na forma de gerir a sala de aula; Disponibilidade do professor; Gestão Emocional do professor).

A dimensão mais referenciada pelos alunos diz respeito aos comportamentos do professor na forma de ensinar (139 referências), ou seja, os alunos consideram que a forma como o professor ensina é o aspeto que mais facilita o processo de aprendizagem.

Dentro desta dimensão, os alunos salientaram a **utilização de recursos diversificados** (37 referências). Aqui existiram nove referências que destacaram o *uso do powerpoint* (e.g. 5F7: “Quando os ‘stores mostram o powerpoint...”), sete referências sobre o facto do professor *fazer jogos* (e.g.: 75F5 “...também jogamos alguns jogos que a professora inventa.”), cinco referências sobre o *fazer exercícios* (e.g. 61M6: “Quando eles estão a fazer exercícios no quadro para nós percebermos.”), três referências relativas ao *levar imagens* (e.g. 58M5: “O facto de eles terem o cuidado de nos mostrarem a computador as imagens e isso tudo.”), três referências *leva vídeos* (e.g. 71F8: “Quando nos apresentam um vídeo ...”) e outras três *uso do quadro interativo* (e.g. 14F6: “Eu...por exemplo na aula de matemática ‘tamos a dar a matéria e ‘tamos no quadro interativo, a fazer pronto testes...e como a professora sabe que nós achamos melhor e mais divertido ‘tar no quadro interativo, ela sabe que conseguimos ‘tar mais atentos ao que estamos a fazer e a ver melhor aquilo que os outros fazem.”). Estes dados vão ao encontro do estudo realizado por Alves e colaboradores (2014), em que os alunos valorizam claramente o uso diversificado de ferramentas audiovisuais e digitais.

Para além disto, os alunos ressaltaram o facto de o professor **promover a interação na sala de aula** (26 referências). Ao longo do discurso foram mencionadas 12 vezes o facto de o professor *interagir com os alunos* (e.g. 22M9: “Quando o professor, por exemplo interage com a turma em vez de estar sempre a falar só.... A falar para os alunos e também interagir.”), quatro vezes referido *discute a matéria com os alunos* (e.g. 91F8: “Interagindo connosco, discutir a própria matéria connosco...” e três referências sobre *dá trabalhos de grupo* (e.g. 71F8: “Atividades lúdicas, por exemplo, trabalhos de grupo isso faz com que nós, por exemplo, entendamos melhor a matéria e intera... interagamos [mexe as mãos] com os colegas e ao mesmo tempo aprendemos a matéria e isso é bom para nós, mas, há professoras que não nos deixam fazer ...”). Estes resultados evidenciam a importância que os alunos atribuem à interação e participação ativa em sala de aula e são congruentes com o que tem sido abordado na

literatura. Diferentes autores defendem a partilha do poder em sala de aula, ou seja, o professor deve envolver os alunos e atribuir-lhes um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem (Edmunds & Bauserman, 2006; Thomas & Oldfather, 1995). Este processo deve ser baseado em interações professor-aluno, mas também deve ser atribuído um papel ativo às interações aluno-aluno, em que o professor incentiva a aprendizagem cooperativa (Cohen, 1994; Patrick et al., 2007; Trindade, 2011).

Ainda nesta dimensão, foi realçada a importância do professor **despertar o interesse dos alunos** (17 referências), em que surgiram sete referências sobre o *dá exemplos relacionados com a matéria* (e.g. 86M8: “*E é mais fácil interiorizar matéria se os professores derem exemplos que nós usamos no dia-a-dia.*”) e três referências relacionadas com o *fala de outros temas que não estão nos livros* (e.g. 15M6: “*Porque os professores não ensinam se só pegar no livro e dar matéria, também podem falar de coisas que não estejam no livro.*”). Estes resultados são coerentes com o que a literatura tem vindo a referir, ou seja o professor ao tornar as aulas interessantes e cativantes permite que os alunos se sintam mais envolvidos e estimulados intelectualmente (Ferguson, 2012).

Neste sentido, também foi destacado o facto de o professor **incentivar e motivar os alunos** (14 referências), sendo referenciado cinco vezes o *incentiva e motiva os alunos* (e.g. 57M5: “*Quando a professora sabe que não nos estamos a esforçar e motiva-nos a que nós conseguimos fazer as coisas bem.*”) e quatro vezes o facto do professor *ter um discurso encorajador* (57M5: “*Quando diz: "tu consegues, tu consegues". Até nós conseguirmos ter confiança e fazer tudo direito.*”). De acordo com a literatura, o professor, ao encorajar os alunos a aumentar as expectativas que têm em relação a si, influencia significativamente a aprendizagem e faz com que os alunos se esforcem mais nas suas tarefas (Brown, 1993; Patrick et al., 2007; Wang, 2009).

De igual modo destacam o **uso do sentido de humor** (14 referências) por parte do professor, sendo que sete referências dizem respeito a *faz piadas* (e.g. 70M9: “*Se o professor ‘tiver a... a interagir connosco nós estamos a ouvi-lo. E ao mesmo tempo que ele diz piadas também ‘tá a dar matéria e nós ... Muitas vezes fica na cabeça.*”), três referências relativas a *faz atividades divertidas* (e.g. 31M6: “*Por exemplo, em atividades mais divertidas que as professoras fazem.*”) e outras três a *brinca com os alunos* (e.g. 3M8: “*E há professores que conseguem brincar connosco...*”) como facilitadores da aprendizagem. Estes resultados são coerentes com o estudo de Delaney (2009) em que os alunos realçaram que um dos aspetos mais importantes num professor era o facto de ser humorístico.

Nesta dimensão surgiu também o facto de o professor **acompanhar e orientar os alunos** (8 referências). A este respeito surgiram duas referências relativas ao professor *ir ao lugar dos alunos* (e.g. 61M6: “Especialmente quando vão para o nosso lugar e nos tiram as dúvidas.”), um referência sobre *ajudar os alunos* (64F7: “Está sempre a tentar ajudar-nos a... a... a... a tentar ajudar a perceber as coisas e vai-nos motivando para nós fazermos tanto os exercícios, como estarmos atentos e... coisas desse género.”) e uma outra referência sobre *dizer aos alunos como podem melhorar* (1M9: “Aliás, se o professor nos incentivar, e dizer que nós estamos a fazer bem, que podemos melhorar assim numa forma boa, também temos mais motivação para fazer os exercícios bem, para nos portarmos melhor nas aulas, para termos melhores notas...”). Tal como referido na literatura, estes resultados dizem respeito à demonstração de suporte por parte do professor (Hattie, 2009). Neste sentido, o auxílio deve ser praticado através de *feedbacks* adequados (Brophy & Good, 1986) e aulas pessoais, personalizadas, significativas e relevantes para os alunos (Corcoranb & Mamalakis, 2009).

Nesta dimensão referem também o facto de o professor **verificar a compreensão dos alunos** (12 referências), em que foi referenciado oito vezes que o professor *esclarece as dúvidas* (e.g. 59F5: “Eu acho que é quando nós temos várias dúvidas ou perguntas e os professores esclarecem para toda a turma as dúvidas e vão conseguindo fazer com que nós conseguimos perceber.”) e duas vez que *faz perguntas aos alunos* (e.g. 90F8: “Também... também acho que... e quando os professores estão a dar matéria, também acho que têm que interagir para nós nos sentirmos atentos, fazerem-nos perguntas para saberem se estamos mesmo a perceber a matéria...”). De facto, a literatura refere que o professor ao avaliar a compreensão dos alunos face aos conteúdos lecionados ao longo da aula através do questionamento (Vieira & Vieira, 2005) e do esclarecimento das dúvidas faz com que a matéria seja compreendida por todos e faz com que estejam mais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Gauthier et al., 2014).

Por fim, mencionam que o facto de **explicar bem a matéria** também é benéfico para o processo de aprendizagem, sendo que o professor *explica de forma simples* é referenciado duas vezes (e.g. 31M6: “Explicar as coisas de uma forma simples, para não se complicar muito.”) e *explica as vezes que forem necessárias* surge também duas vezes (e.g. 18F5: “Temos professores que quando queremos que nos expliquem, explicam as vezes que forem necessárias até nós sabermos.”). Estes resultados estão de acordo com o que a literatura tem vindo a abordar. Diferentes autores referem que a clareza instrucional, ou seja, o professor apresentar os conteúdos de forma clara, explícita e redundante, isto é repetir várias vezes até que todos os

alunos consigam compreender, gera resultados positivos no processo de aprendizagem, tais como maior desempenho e envolvimento (Gauthier et al., 2014; Hunt, 2009).

As características pessoais do professor (19 referências) foi outra das dimensões mais destacadas pelos alunos. Aqui salientaram *é rígido* (3 referências, e.g. 89F9: “*Ah... quando os professores são mais... rígidos connosco e se calhar não nos deixam olhar tanto para o lado ou conversar, aí tamos sempre atentos...*”), *é simpático* (3 referências, e.g. 86M8: “*Eu acho que os professores mais simpáticos nos cativam mais e é mais fácil nós aprendermos e estarmos interessados pela matéria.*”), *é cativante, é divertido* (2 referências, e.g. 89F9: “*E professores cativantes como o professor de geografia que... faz piadas durante a aula. Então é engraçado e interage connosco e assim...*”) e *é amigo* (2 referências, e.g. 88M9: “*E também como o professor se apresenta aos alunos, não sendo uma pessoa que está aqui para nos avaliar e só dar matéria, mas também como uma pessoa, digamos, amiga que nos ajuda a tirar dúvidas, a conhecer mais um pouco... uma pessoa que está sempre aberta para tudo...*”).

Neste sentido surgem os comportamentos do professor na forma de gerir a sala de aula em que aparece referida três vezes o facto de o professor *perceber se os alunos estão atentos* (e.g. 89F9: “*A professora A.C., tipo ela consegue ser muito rígida mas ao mesmo tempo saber se nós estamos atentos ou não e se não ‘tivermos atentos ela ralha connosco, e nós assim sabemos que temos que ao estar atentos aprendamos mais.*”) e duas vezes o facto de *chamar à atenção* (e.g. 78M6: “*O que me faz ficar atento é quando a professora me chama à atenção quando de facto estou distraído ou quando está a dar matéria nova.*”). Articulando esta categoria com a das características pessoais do professor é possível perceber que os alunos, tal como a literatura aponta como benéfico para a promoção da aprendizagem, valorizam a boa disposição dos professores (alegre, afetuoso, paciente, organizado e amigo (Delaney, 2009; Delaney, 2010; Wittrock, 1986), no entanto, consideram que é crucial o professor conseguir manter ordem na sala de aula simultaneamente (Ferguson, 2012).

Em relação à disponibilidade do professor (3 referências), o facto de *estar disponível para tudo* aparece referido duas vezes (e.g. 86M8: “*Por exemplo, fala connosco abertamente sobre qualquer tema, ah... qualquer altura, ah... e o professor quando nós precisamos está lá para nós.*”). Estes resultados são congruentes com o defendido por McHugh e colaboradores (2013), uma vez que estes referem que os alunos valorizam professores que se preocupam com o seu bem-estar, conhecem as suas preocupações e ouvem os seus problemas e necessidades. Quando os alunos percecionam o professor como recetivo, esforçam-se mais e consideram o professor um recurso social (Patrick et al., 2007; Wang, 2009).

Uma outra questão que surgiu como benéfica para a aprendizagem dos alunos foi a gestão emocional do professor, sendo que o facto de o professor *não levar problemas externos para a aula* é referenciado duas vezes (73F5: “*Eu não tenho nenhum professor assim preferido, mas o que eu acho mais importante para mim é quando é ter um problema em casa ou fora das aulas e depois... ou noutra turma... não ficar chateado connosco quando nós não temos culpa...*”) e o facto de *não se zangar* é referido uma vez (79M6: “*Eu gosto das aulas em que a professora, por exemplo a de matemática, não se zanga connosco porque assim nós damos mais matéria e rendemos mais e torna-se mais interessante e se não for assim parece que passa muito mais devagar e toda a gente fica triste.*”). Estes resultados vão ao encontro do que é defendido por Estrela (2010), que refere que os professores ao autorregularem as suas emoções evitam transmitir reflexos negativos na sua prática pedagógica, ou seja, professores emocionalmente competentes possuem uma relação mais positiva consigo e com os outros comparativamente aos que apresentam sinais de iliteracia emocional (Nunes-Valente, 2017).

Por fim, surgiu a categoria relacionada com os comportamentos do professor na forma de comunicar (1 referência), em que um aluno referiu que facilita a aprendizagem quando o professor *tem um tom que alegra os alunos* (23F7: “*Também às vezes a voz que o professor faz, põe-nos a dormir ou mais alegres...*”). Estes resultados vão ao encontro do estudo de Albuquerque (2010) em que os alunos referem que comunicação e a linguagem são aspetos significativos para o desempenho eficaz do professor, uma vez que a forma como este se expressa tem impacto na compreensão do conteúdo, na motivação e no desempenho do aluno, sendo que referenciaram o “bom tom de voz” como facilitador da aprendizagem.

QI2- Segundo a perceção de alunos do 2º e 3º ciclo, quais as características e os comportamentos de professores que dificultam a aprendizagem?

Para dar resposta à primeira questão de investigação recorreremos à categoria de primeira geração (**Características e comportamentos de professores que dificultam a aprendizagem**), sendo que dentro desta categoria emergiram cinco categorias de segunda geração (Características Pessoais; Comportamentos do professor na forma de comunicar; Comportamentos do professor na forma de ensinar; Comportamentos do professor na forma de gerir a sala de aula; Gestão Emocional do professor).

A dimensão mais referenciada pelos alunos diz respeito aos Comportamentos do professor na forma de ensinar (101 referências), ou seja, os alunos consideram que a forma como o professor ensina é o aspeto que mais dificulta o processo de aprendizagem.

Dentro desta dimensão, os alunos salientaram a **utilização de recursos pouco diversificados** (30 referências). Aqui é referido 16 vezes *só fala* (e.g. 23F7: “*Se calhar quando os professores começam... só falam, a aula torna-se um bocado secante*”), seis vezes *só lê* (e.g. 5F7: “*Eu acho às vezes as aulas assim um bocado seca, como ele disse que as pessoas põem-se a ler os livros... não gosto muito. Acho que torna-se um bocado seca e isso...*”) e quatro vezes o *uso do powerpoint* (e.g. 86M8: “*PowerPoint’s que só têm letras e letras, páginas e páginas de palavras...*”). Estes dados vão ao encontro do referido na literatura. A utilização de recursos pouco diferenciados e repetitivos faz com que os alunos percam o interesse pelos conteúdos abordados nas aulas, por isso ser tão importante o uso de recursos didáticos diferenciados nas aulas (Nicola & Paniz, 2017).

Para além disto, os alunos destacaram o facto de o professor **não promover interação na sala de aula** (27 referências). O facto de *não deixar os alunos participar* aparece seis vezes referido (e.g. 71F8: “*É ‘tar a falar e não nos deixar participar, por exemplo, ah... está sempre a falar*”), *não faz perguntas* também é referido seis vezes (e.g. 66F8: “*A professora fala, fala, fala, fala, fala e nunca nos pergunta nada.*”) e *não interage com os alunos* é referido cinco vezes (e.g. 91F8: “*Como não estão a interagir connosco, limitam-se só a dar a matéria, nós não estamos focados.*”). Estes resultados corroboram a literatura, sendo que o professor deve partilhar o controlo e a responsabilidade do processo de aprendizagem, desafiando os alunos a participar e a assumir papéis ativos na sala de aula (Edmunds & Bauserman, 2006).

Nesta categoria emerge também o facto de o professor **não explicar bem a matéria** (11 referências). Aqui aparece referido três vezes o professor *não explica* (e.g. 16F5: “*Eu acho que como o 15M6 disse ‘tar, ‘tar a ler livros sem a professora explicar, acho que também fica um bocado seca, e uma pessoa quando vai ler aquilo vai pensar ‘Ai é só ler e já está, ‘tá feito’, e não fica nada encaixado na cabeça.*”), uma vez *explica da mesma forma* (e.g. 72F8: “*Acho que os professores devem saber explicar uma matéria de várias maneiras e não quando nós, ah... temos uma dúvida explicam da mesma maneira só que mais alto.*”) e uma vez *não dá exemplos* (e.g. 62F6: “*Então, o que mais me desmotiva, por exemplo, é quando um professor está a explicar alguma coisa mas está a explicar de uma forma seca. Só fala, só fala, só fala e não dá exemplos.*”). Estes resultados vêm ao encontro do que tem sido abordado na literatura. De facto, o professor ao explicar de forma clara os conteúdos, as vezes necessárias e complementando com exemplos, faz com que os alunos se envolvam mais no seu processo de aprendizagem (Ghauthier et al., 2014).

Ainda nesta categoria, emergiu a questão do professor que **não orienta os alunos** (8 referências). A este respeito, verificamos três referências a *não diz o que é que está mal* (e.g.

18F5: “*Às vezes os professores têm aquela coisinha de dizer que está mal, mas não dizem porquê. E depois não dizem porque é que está mal, em matemática e noutras disciplinas e nós fazemos o mesmo porque não sabemos o que é que está mal para podermos tentar melhor.*”) e duas a *não diz como fazer melhor* (e.g. 73F5: “*Professores que nos corrijam, mas depois não nos dizem como fazer melhor...*”). Estes dados vão ao encontro do que a literatura aborda. Shute (2008) refere que um bom *feedback* deve ser específico, ou seja, o professor deve fornecer informações precisas e objetivas aos alunos para que estes consigam compreender o motivo pelas quais as suas respostas estão corretas ou incorretas.

De igual modo, surge o facto de o professor **desencorajar os alunos** (8 referências). Aqui surgem duas referências a *critica os alunos* (e.g. 6F9: “*Quando nós queremos atingir aquela nota, mas tentamos e o professor simplesmente só critica. Não ajuda.*”), duas a *não incentiva os alunos* (e.g. 1M9: “*Se não nos incentivarem tanto e nos mandarem abaixo, entre aspas, nós também começamos a não querer fazer as coisas, a não gostar da matéria...*”) e outras duas a *rotula os alunos e tem baixas expetativas em relação aos alunos* (e.g. 18F5: “*E isso desmotiva aqueles professores e aqueles amigos que dizem “Ah, tu não queres saber, tu não és nada, és um burro”*”). Estes resultados vão ao encontro do que a literatura tem defendido, uma vez que os alunos reconhecem a importância dos incentivos dos professores no aumento das expetativas que têm em relação a si (Brown, 1993).

Nesta categoria surge também a questão de **evidenciar preferência de alunos** (7 referências), sendo que o facto de *chamar os mesmos a participar* é referenciado três vezes (e.g. 3M8: “*Há sempre um aluno que é sempre o mais, o que a professora gosta mais e... Nós fazemos as coisas e pedimos ao professor para fazer, mas vai sempre a mesma pessoa ao quadro e está sempre a dizer bem desses alunos e dos outros já não diz tão bem, já não ensina tão bem... - Dá-nos uma baixa participação, mas também não nos deixa participar...*”), o *dá mais atenção aos melhores alunos* é referido duas vezes (e.g. 73F5: “*Professores que nos corrijam, mas depois não nos dizem como fazer melhor e que tenham uma turma entre 29 ou 30 alunos, um ou dois que dão mais atenção por serem melhores alunos e...*”) e o *elogia os bons alunos* também é referido duas vezes (e.g. 3M8: “*Eu falo da minha turma também porque realmente é um bom aluno, mas os professores dizem assim “tenho orgulho de ter um aluno como tu na sala” e nós ficamos todos... ele não gosta de nós.*” e: “*Ok. Vocês sentem que ele está a elogiar aquele aluno e que está a dizer no fundo que vocês não...*” 3M8: “*Somos piores que os outros...*”). Estes resultados imergiram também no estudo de Albuquerque (2010), em que os alunos que a relação estabelecida com o professor é uma dimensão importante no

processo de aprendizagem, referindo que se traduz, por exemplo, na ausência de discriminação na sala de aula.

Ao longo do discurso surgem quatro referências relativas *dá apenas a matéria* (e.g. 91F8: “*Como não estão a interagir connosco, limitam-se só a dar a matéria, nós não estamos focados.*”).

De igual modo, os alunos destacam também o facto de o professor **não verificar a compreensão dos alunos** (4 referências). Sendo que surgem três referências a *não se preocupa se os alunos compreendem a matéria* (e.g. 88M9: “*Um professor que só está focado na matéria ...Em explicar matéria e não está, digamos, preocupado com os alunos, se ele está a compreender ou não...*”). A partir dos dados desta categoria e da categoria anterior é possível verificar que, tal como a literatura refere, não é benéfico quando o professor assume uma abordagem *just teach*, focada apenas na transmissão de conhecimentos e conteúdos (McHugh et al., 2013; Veiga, 2006), visto que quando os alunos percecionam que os professores não estão disponíveis para dar o suporte necessário faz com que o envolvimento e a motivação dos alunos no processo de aprendizagem diminua (Wang & Holcombe, 2010).

Os comportamentos do professor na forma de comunicar (7 referências) foi outra das dimensões mais destacadas pelos alunos, sendo que existem três referências ao facto de *berrar* (e.g. 60M6: “*Há uma muito simples, que é quando a professora berra.*”) e duas ao *tem um tom de voz baixinho* (e.g. 19M8: “*O professor fala... tem uma voz muito baixinha, faz com que os alunos... Não dá mesmo...*”). Tal como no estudo de Albuquerque (2010) o do tom de voz é salientado pelos alunos, pois a forma como o professor se expressa influencia a forma como os alunos compreendem a matéria. De acordo com Gomes (2018) e Wang e Holcombe (2010), o facto de o professor elevar o tom de voz e gritar com os alunos é um aspeto que dificulta a aprendizagem.

Uma outra questão que surgiu como benéfica para a aprendizagem dos alunos foi a gestão emocional do professor (6 referências), em que aparece referido duas vezes o *está cansado* (e.g. 5F7: “*Depois estou um bocadinho desatenta é quando os professores vão para lá, parece que já estão a morrer. Isso aí parece que, não sei, quando as matérias também há matérias que eu gosto, que não gosto... (E) - E o que é isto do professor ir para a aula a morrer? O que é que é isso? 5F7 – É quando está meio cansado.*”) e uma vez *leva problemas externos para as aulas* (1M9: “*Por exemplo, quando um aluno se comporta mal, eles ficam muito chateados e depois vão amuados, digamos assim, para as outras turmas e os alunos depois também não gostam da aula.*”). Estes resultados vão ao encontro do que a literatura evidencia. Iskandar e colaboradores (2009) referem que as competências emocionais assumem

um papel de relevo na eficácia do ensino e na gestão da sala de aula. Estrela (2010), expõe que professores autorregulados emocionalmente evitam transmitir reflexos negativos na sua prática pedagógica.

Emergiu também a categoria relacionada com as características pessoais do professor (4 referências). Aqui um aluno referiu *é liberal* (89F9: “*Aqueles professores que se calhar ... ah... ah... não se importam muito, nós falamos e depois há muito barulho e depois acabamos por não perceber o que o professor está a explicar.*”), dois mencionaram *é rígido* (e.g. “86M8: “*Os professores mais rígidos já não nos cativam tanto.*”) e outro aluno referiu *é sarcástico* (e.g. 60M6: “*O que eu ia dizer, eu às vezes às vezes eu não tenho muita confiança nos professores, porque por vezes eu penso que eles estão a ser sarcásticos ao dizerem isso, do género "muito bem, muito bem", e depois tiro uma nota horrível.*”). Estes resultados estão em conformidade com a literatura, uma vez que os alunos valorizam professores bem-dispostos, alegres, afetuosos, pacientes, organizados e amigos (Delaney, 2009; Delaney, 2010; Wittrock, 1986), mas que consigam manter ordem na sala de aula (Ferguson, 2012).

Por fim, surgiu a categoria relacionada com os comportamentos do professor na forma de gerir a sala de aula, sendo que o professor *deixa os alunos falar uns com os outros* aparece referido uma vez (89F9: “*Mas se calhar os professores mais simpáticos deixam-te falar mais e tu não ‘tás tão atento ao que eles estão a dizer.*”) e o *obriga a estar encostado à cadeira* também é referenciado uma vez (6F5: “*porque há a professora N, que é a nossa professora de matemática e de ciências, que nós temos de ‘tar com as costas encostadas. Mas eu acho que, eu não me sinto bem de ‘tar muito certinha e acho que me desconcentra...*”) A partir destes resultados é possível perceber que os alunos, tal como a literatura, apontam como um fator que dificulta a aprendizagem o facto de o professor não ter controlo sobre a sala de aula (Wang & Holcombe, 2010).

Conclusão

O presente estudo permitiu aprofundar as perceções de alunos de 2º e 3º ciclo relativamente às características e comportamentos dos professores que facilitam e dificultam a aprendizagem.

Após a discussão detalhada dos dados relativamente às características e comportamentos do professor que facilitam ou dificultam a aprendizagem dos alunos, é notório que o aspeto mais referenciado pelos alunos em ambas as questões de investigação diz respeito aos comportamentos do professor na forma de ensinar.

Neste sentido, os resultados do estudo reforçam a importância de os professores diversificarem a forma como lecionam os diferentes conteúdos da disciplina, através do uso de diferentes recursos, principalmente audiovisuais e digitais, para que as aulas sejam mais interessantes e cativantes, em detrimento do uso de recursos pouco diversificados.

Por outro lado, também é evidenciado pelos alunos a importância do professor lhes atribuir papéis ativos na sala de aula, proporcionando interações professor-aluno e aluno-aluno, em detrimento da passividade. Nesta linha surge a questão de os professores motivarem os alunos a fazerem mais e melhor, através de *feedbacks* construtivos e personalizados, de esclarecimentos simples e com exemplos práticos.

Surge ainda a dimensão do professor se mostrar disponível para abordar outras temáticas e outros assuntos não relacionados com a matéria. Os alunos valorizam professores que se preocupam com o seu bem-estar, em detrimento da abordagem *just teach*, isto é, apenas focados nos conteúdos curriculares.

Em relação às características pessoais dos professores importa salientar que os alunos valorizam a boa disposição, no entanto consideram fulcral a forma como o professor gere a sala de aula, mantendo ordem na turma em simultâneo.

Importa ainda salientar que é possível verificar que existem diversas dimensões que surgem em espelho, tais como **acompanha e orienta os alunos vs. não orienta os alunos; adequa o ritmo da aula vs. não adequa o ritmo da aula; desperta o interesse dos alunos vs. não promove o interesse dos alunos; explica bem a matéria vs. não explica bem a matéria; incentiva e reforça os alunos vs. desencoraja os alunos; promove a interação na sala de aula vs. não promove a interação na sala de aula; utiliza recursos diversificados vs. usa recursos pouco diversificados; verifica a compreensão dos alunos vs. não verifica a compreensão dos alunos**, reforçando a ideia, pela positiva e pela negativa, da influência destas dimensões no processo de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, existem características e comportamentos dos professores que não são lineares para os diferentes participantes, para uns alunos são considerados facilitadores da aprendizagem, no entanto para outros alunos são consideradas dimensões que dificultam a aprendizagem, nomeadamente a característica pessoal é *rígido* (e.g. 89F9: “*ah... quando os professores são mais... rígidos connosco e se calhar não nos deixam olhar tanto para o lado ou conversar aí tamos sempre atentos*”/ 86M8: “*Os professores mais rígidos já não nos cativam tanto*”). Nesta linha surgem algumas dimensões em que os alunos referem que é necessário existir um equilíbrio para que influencie de forma positiva o processo de aprendizagem, tais como o facto de o professor ser *exigente* (76M6: *eu gosto de professores*

alegres nem muito exigentes mas não gosto de muito alegres nem muito exigentes, gosto ali...) e usar o powerpoint (86M8: *Acho que o PowerPoint nos pode cativar como dispersar. O PowerPoint se não se limitar a ter lá 30 páginas de coisas com palavras e palavras que nós não nos interessamos, se tiver animações, imagens e exemplos, vídeos até... cativa-nos mais.*).

Importa ainda ressaltar que existem categorias que surgem apenas nos aspetos dos professores que facilitam a aprendizagem, tais como **usa o sentido de humor** e disponibilidade do professor. Por outro lado, a categoria **evidencia preferência de alunos** emerge apenas nas dimensões que dificultam a aprendizagem dos alunos.

Os resultados deste estudo permitem identificar algumas implicações para a prática educativa. Assim, será pertinente a dinamização de formações a professores, partilhando os resultados deste estudo e de outros similares e analisando estratégias práticas de operacionalização das sugestões dos alunos. Os professores podem aumentar os seus conhecimentos não apenas sobre o ensino e a aprendizagem, mas também no domínio do meta-ensino, desenvolvendo a sua capacidade de reflexão sobre a sua própria forma de ensinar. Os órgãos de gestão das escolas podem também promover iniciativas que permitam a reflexão e a análise de dados como estes, procurando ações que permitam promover o bem-estar psicológico e emocional dos professores, assim como a satisfação com a profissão. Por fim, os serviços de psicologia podem promover momentos colaborativos que envolvam professores e alunos na reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, mais do que sobre os conteúdos.

Relativamente às limitações deste estudo, destacamos o facto do número de participantes não ser igual em todos os GDF, os problemas técnicos relativos às gravações de áudio e vídeo, que em alguns casos impossibilitaram a compreensão do discurso na íntegra, e o facto de neste estudo terem participado apenas alunos do ensino privado, o que não é representativo da realidade de grande parte dos alunos no nosso país.

Por fim, para investigações futuras recomendamos a análise das perceções de alunos com insucesso escolar face às características e comportamentos dos professores que facilitam e dificultam o seu processo de aprendizagem. Por outro lado, sugerimos a recolha das perceções dos próprios professores em relação às características e comportamentos que exibem que consideram que facilitam e dificultam o processo de aprendizagem dos alunos, comparando os dados recolhidos junto de professores com os recolhidos com os alunos, com vista a compreender os aspetos que coincidem e não coincidem. Face aos tempos vivenciados na atualidade, em que se perspetiva a conciliação do ensino online com o ensino presencial, sugerimos que os alunos fossem questionados sobre as características e os comportamentos dos professores que ajudam e dificultam a aprendizagem no ensino à distância.

Referências

Adediwura, A., & Tayo, B. (2007). Perceptions of teachers' knowledge, attitude and teaching skills as predictor of academic performance in Nigerian secondary schools. *Educational Research and Review*, 2(7), 165-171.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Albuquerque, C., (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39: 55-71.

Alves, J. M., Palmeirão, C., Trigo, L. R., & Cabral, I. (2014). A aprendizagem em territórios educativos de intervenção prioritária: A visão dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (14), 173-208.

Araújo, A., & Almeida, A. (2014). Variáveis pessoais no sucesso escolar dos alunos: Integração e contextualização. In L. Almeida, & A., Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 249-271). Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.

Araújo, C. L., Martins, A. P. L., & Osório, A. J. (2017). Perceções das práticas dos professores em sala de aula. In Pires, M. V., Mesquita, C., Lopes, R. P., Santos, G., Cardoso, M., Sousa, J., Silva, E., & Teixeira, C. (Org.). *Livro de Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência, INCTE 2017* (pp. 572-578). Instituto Politécnico de Bragança.

Atkinson, E.S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Education Psychology*, 20, 45-57.

Bakx, A., Koopman, M., de Kruijf, J., & den Brok, P. (2015). Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: An exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions. *Teachers and teaching*, 21(5), 543-564.

Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2^aed.). SAGE.

Beek, J., Jong, F., Wubbles, T., & Minnaert, A. (2014). Measuring teacher regulating activities concerning students learning in secondary education classrooms: Reliability and validity of student perceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 206-213.

Beishuizen, J. J., Hof, E., Putten, C. M., Bouwmeester, S., & Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185-201.

Breen, R. L. (2006). A practical guide to focus-group research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(3), 463-475.

- Brok, P., Bergen, T., Stahl, R. J., & Brekelmans, M. (2004). Students' perceptions of teacher control behaviours. *Learning and Instruction*, 14(4), 425–443. [10.1016/j.learninstruc.2004.01.004](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.004)
- Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3), 407–442.
- Brophy, J. E. (2000). *Teaching (Educational practices series, Vol. 1)*. International Academy of Education & International Bureau of Education.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328-377). Macmillan.
- Brown, S., & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Open University Press.
- Cação, R. (2008). Análise qualitativa de dados com o NVivo. Disponível em <https://pt.slideshare.net/rosariocacao/anlise-qualitativa-de-dados-com-o-nvivo-1334976>
- Cameron, J. 2000. Focusing on the focus group. In *Qualitative Research Methods in Human Geography*, (pp. 50–82). Oxford University Press.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Teachers College Press.
- Corcoran, C. A., & Mamalakis, A. (2009). Fifth grade students' perceptions of reading motivation techniques. *Reading Improvement*, 46(3), 137-143.
- Cunha, R. S., Ribeiro, L. M., Sequeira, C., de Almeida Barros, R., Cabral, L., & Dias, T. S. (2020). O que facilita e dificulta a aprendizagem? A perspectiva de adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 25. doi: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.46414>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Delaney, J. G. (2009). How high school students perceive effective teachers. *Morning Watch: Educational & Social Analysis*, 36(3-4), 1-16.
- Edmunds, K.M., & Bauserman, K.L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59,414-424. <https://doi.org/10.1598/RT.59.5.1>
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente - dimensões afectivas e éticas*. Areal Editores.
- Ferguson, R. F. (2012). Can student surveys measure teaching quality? *Phi Delta Kappan*, 94(3), 24-28.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7–33.

Gambrell, L.B. (2004). Shifts in the conversation: Teacher-led, peer-led, and computer-mediated discussions. *The Reading Teacher*, 58, 212- 215. 10.1598/RT.58.2.9

Garchet, P.M. (2004). *Salas de aula eficazes, escolas eficazes: uma base de pesquisa para reforma da Educação na América Latina*. Disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal_Doc04.pdf

Gauthier, C.; Bissonnette, S.; Richard, M. (2014). *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Vozes.

Gomes, M. M. (2018). Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/14/fatores-que-facilitam-e-dificultam-a-aprendizagem>

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Brookes.

Hattie, K. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Routledge.

Hunt, B.C. (2009). *Efectividad del desempeño docente: una reseña de la literatura internacional y su relevância para mejorar la educación em América*. Cinde.

Iaochite, R. T., Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Winterstein, P. J. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(4), 825-839. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000400003>

Iskandar, I., Majzub, R. M., & Mahmud, Z. (2009). Emotional quotient and work commitment among lecturers at an Indonesian university. *Journal Pendidikan (UKM)*, 34(1), 173-186.

Jan, H. (2017). Teacher of 21st Century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(9), 50-54.

Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 183–205. <https://doi.org/10.1080/09243450802047873>

Lopes, J.P. (2002). *Gestão da sala de aula: Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina* (4aed.). UTAD.

Macedo, I., & Bzuneck, J. (2009). Motivação de professores, autoeficácia e fatores do contexto social. In Congresso Nacional de Educação-EDUCERE; Encontro de Psicopedagogia. (Vol. 9, No. 3).

- Machado, N. J. (1997). *Ensaio transversais: Cidadania e educação*. Escrituras Editora.
- Marchesi, A. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Artemed Editora
- Martins, M.M. (2004). *Uma crise nas instituições*. Universidade de Lisboa.
- McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B., & Wallace, T. L. (2013). Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student–teacher relationships. *Urban Education*, 48(1), 9-43. <https://doi.org/10.1177/0042085912451585>
- Nicola, J. A., & Paniz, C. M. (2017). A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. *InFor*, 2(1), 355-381.
- Nunes-Valente, M., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2017). Competências emocionais na eficácia da gestão em sala de aula. *Livro de Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência, INCTE*, 673-681.
- Opendakker, M.-C., & Minnaert, A. (2011). Relationship between learning environment characteristics and academic engagement. *Psychological Reports*, 109, 259–284. <http://dx.doi.org/10.2466/09.10.11.PR0.109.4>
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, Jr., T. K., & Gonzales. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40, 13–25. [10.1207/s15326985ep4001_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_2)
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the class- room social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98. [10.1037/0022-0663.99.1.83](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83)
- Ralph, E.G. (2003). *Effective college teaching: Fresh insights and exemplary practices*. Nova Science.
- Rodrigues, S. D. S. (2017). Eficácia docente no ensino da matemática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 114-147. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100005>.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative assessment. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Silva, F. L., Muzardo, F. T., Suzuki, A. L. S., Silva, C. E. G., & Santos, D. (2017). Eficácia na sala de aula: autoavaliação de professores de uma escola pública. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 18(3), 239-243. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2017v18n3p239-243>

Snoek, M., Clouder, C., De Ganck, J., Klonari, K., Lorist, P., Lukasova, H., ... & Rehn, J. (2009, August). *Teacher quality in Europe: comparing formal descriptions*. In *ATEE conference*.

Thomas, S., & Oldfather, P. (1995). Enhancing student and teacher engagement in literacy learning: A shared inquiry approach. *The Reading Teacher, 49*, 192-202.

Trindade, R. (2011). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Leya.

Veiga, I. P. A. (2006). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Papirus Editora.

Vieira, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Vrijnsen-de Corte, M. C. W., den Brok, P. J., Kamp, M. J. A., & Bergen, T. C. M. (2013). Teacher research in Dutch professional development schools: Perceptions of the actual and preferred situation in terms of the context, process and outcomes of research. *European Journal of Teacher Education, 36*, 3–23.

Wang, M. T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly, 24*, 240–251. 10.1037/a0017999

Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*, 663–662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>

Winlow, H., Simm, D., Marvell, A., & Schaaf, R. (2013). Using focus group research to support teaching and learning. *Journal of Geography in Higher Education, 37*(2), 292-303. <https://doi.org/10.1080/03098265.2012.696595>

Wittrock, M. (1986). Students' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching: A project of the American Educational Research Association* (pp. 297-327). Macmillan Publishing Company.

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research, 43*(1), 6–24. 10.1016/j.ijer.2006.03.003

Anexos

Anexo 1. Guião semiestruturado dos GDF

Guião para um Grupo de Discussão Focalizada (GDF)

1.º CEB ao Ensino Secundário

Introdução

Tempo: 2 minutos

Objetivo específico: Legitimar o debate e motivar os participantes.

Papel do moderador:

- a) Informar os participantes sobre os objetivos do grupo de discussão focalizada
 - Contextualização da parceria entre 11 colégios e FEP-UCP
- b) Reconfirmar autorização dos participantes para a gravação áudio e vídeo das discussões, assegurando o anonimato e a confidencialidade e referindo que a sua utilização será para os fins de investigação e melhoria do ensino e da aprendizagem.
- c) Destacar a importância da interação e discussão entre os elementos do grupo, promovendo-se a reflexão conjunta sobre as diferentes temáticas.
- d) Destacar que não há respostas certas ou erradas.

Desenvolvimento

Papel do moderador:

- a) Colocar as questões para debate.
- b) Garantir a participação de todos.
- c) Facilitar o processo de discussão.
- d) Estimular e incentivar a participação utilizando perguntas como “qual?”, “o quê?”, “como?”, “onde?”, “porquê?”.
- e) Incentivar o debate de modo a abordar ou aprofundar os tópicos a explorar.
- f) Intervir apenas se algum participante se desviar do tema.
- g) Fazer uma síntese da discussão já efetuada em cada uma das partes.

Parte I**Tempo:** 45 minutos

Objetivo específico: Recolher as percepções e representações dos participantes acerca do ensino, da aprendizagem e da escola.

Tópicos a explorar no debate:

a) O que significa, para vocês, a escola?

b) Em que situações sentem que aprendem mais? Em que situações sentem que aprendem menos? Porquê?

Explorar: tipo de aulas, estratégias, tarefas/atividades,...

O que é que o professor faz/o que é que tu fazes que te ajuda a aprender?

c) O que mais vos motiva a aprender? O que mais vos desmotiva? Porquê?

d) O que é que capta mais a vossa atenção? O que é que vos ajuda a manter atentos? O que é que faz com que se distraiam?

e) Tendo em conta a vossa experiência, como descrevem os vossos professores?

f) E como descrevem os alunos em geral?

g) O que é que vos preocupa enquanto alunos?

h) Se pudessem, o que mudavam na vossa escola, relativamente ao ensino, aprendizagem, estudo, etc.?

Conclusão**Tempo:** 3 minutos

Objetivo específico: Elaborar uma síntese das ideias principais.

Papel do moderador/tópicos a explorar no debate:

a) Pedir aos participantes a identificação das principais ideias que surgiram neste grupo de discussão.

b) Agradecer a participação de todos, enfatizando a importância da sua opinião.

c) Referir que futuramente serão informados sobre o andamento deste trabalho.

Anexo 2. Sistema de categorias

1. Características e comportamentos do professor que facilitam a aprendizagem

1.1. Características pessoais do professor

- 1.1.1. É alegre
- 1.1.2. É amigo
- 1.1.3. É bem disposto
- 1.1.4. É cativante
- 1.1.5. É divertido
- 1.1.6. É engraçado
- 1.1.7. É exigente
- 1.1.8. É fixe
- 1.1.9. É organizado
- 1.1.10. É rígido
- 1.1.11. É simpático
- 1.1.12. Não é demasiado liberal

1.2. Comportamentos do professor na forma de comunicar

- 1.2.1. Tem um tom de voz que alegra os alunos

1.3. Comportamentos do professor na forma de ensinar

1.3.1. Acompanha e orienta os alunos

- 1.3.1.1. Acompanha de perto os alunos
- 1.3.1.2. Ajuda os alunos
- 1.3.1.3. Diz aos alunos para tomarem apontamentos
- 1.3.1.4. Diz aos alunos como podem melhorar
- 1.3.1.5. Vai ao lugar dos alunos
- 1.3.1.6. Vê os cadernos dos alunos
- 1.3.1.7. Vê os trabalhos de casa dos alunos

1.3.2. Adequa o ritmo da aula

- 1.3.2.1. Dá tempo para o aluno realizar a tarefa por ele próprio
- 1.3.2.2. Dá tempo para relaxar

1.3.3. Desperta o interesse dos alunos

- 1.3.3.1. Conta histórias associadas à matéria
- 1.3.3.2. Dá exemplos relacionados com a matéria
- 1.3.3.3. Desperta curiosidade pela matéria
- 1.3.3.4. Fala de outros temas que não estão nos livros
- 1.3.3.5. Faz algo que os alunos não estão à espera
- 1.3.3.6. Inicia um tema novo com questionamento
- 1.3.3.7. Mostra interesse pela matéria
- 1.3.3.8. Traz curiosidades relacionadas com a matéria

1.3.4. Explica bem a matéria

- 1.3.4.1. Ensina bem
- 1.3.4.2. Explica a matéria de diferentes formas
- 1.3.4.3. Explica a matérias que os alunos escrevem
- 1.3.4.4. Explica as vezes que forem necessárias
- 1.3.4.5. Explica de forma simples
- 1.3.4.6. Explica os exercícios antes de os alunos fazerem
- 1.3.4.7. Sabe a matéria

1.3.5. Incentiva e reforça os alunos

- 1.3.5.1. Dá entusiasmo aos alunos
- 1.3.5.2. Dá recompensas aos alunos
- 1.3.5.3. Incentiva e motiva os alunos
- 1.3.5.4. Motiva os alunos a fazerem mais e melhor
- 1.3.5.5. Não desiste dos alunos
- 1.3.5.6. Puxa pelos alunos
- 1.3.5.7. Tem um discurso encorajador

1.3.6. Promove a interação na sala de aula

- 1.3.6.1. Dá trabalhos de grupo
- 1.3.6.2. Dá trabalhos para os alunos apresentarem
- 1.3.6.3. Deixa os alunos debater
- 1.3.6.4. Deixa os alunos esclarecer dúvidas entre eles
- 1.3.6.5. Deixa os alunos interagir
- 1.3.6.6. Discute a matéria com os alunos
- 1.3.6.7. Faz exercícios para trabalhar a pares
- 1.3.6.8. Interage com os alunos
- 1.3.6.9. Pede para os alunos participarem

1.3.7. Usa o sentido de humor

- 1.3.7.1. Brinca com os alunos
- 1.3.7.2. Faz atividades divertidas
- 1.3.7.3. Faz piadas
- 1.3.7.4. Torna a matéria divertida

1.3.8. Utiliza recursos diversificados

- 1.3.8.1. Dá trabalhos de casa
- 1.3.8.2. Faz atividades práticas
- 1.3.8.3. Faz desenhos
- 1.3.8.4. Faz exercícios
- 1.3.8.5. Faz jogos com os alunos
- 1.3.8.6. Faz questionários
- 1.3.8.7. Leva fichas
- 1.3.8.8. Leva filmes
- 1.3.8.9. Leva imagens
- 1.3.8.10. Leva vídeos
- 1.3.8.11. Usa o quadro interativo
- 1.3.8.12. Usa powerpoints

1.3.9. Verifica a compreensão dos alunos

- 1.3.9.1. Confirma se há dúvidas
- 1.3.9.2. Esclarece as dúvidas dos alunos
- 1.3.9.3. Faz perguntas aos alunos

1.4. Comportamentos do professor na forma de gerir a sala de aula

- 1.4.1. Chama à atenção
- 1.4.2. Mantém ordem na turma
- 1.4.3. Não deixa os alunos conversarem uns com os outros
- 1.4.4. Percebe se os alunos estão atentos

1.5. Disponibilidade do professor

- 1.5.1. Está disponível para tudo
- 1.5.2. Fala para os alunos como se fossem amigos

1.6. Gestão emocional do professor

- 1.6.1. Não leva problemas externos para a aula
- 1.6.2. Não se zanga

2. Características e comportamentos do professor que dificultam a aprendizagem

2.1. Características pessoais do professor

- 2.1.1. É liberal
- 2.1.2. É rígido
- 2.1.3. É sarcástico

2.2. Comportamentos do professor na forma de comunicar

- 2.2.1. Berra
- 2.2.2. Tem um tom de voz baixinho
- 2.2.3. Tem um tom de voz que faz adormecer
- 2.2.4. Tem um tom de voz que faz divagar

2.3. Comportamentos do professor na forma de ensinar

2.3.1. Dá apenas a matéria

2.3.2. Desencoraja os alunos

- 2.3.2.1. Critica os alunos
- 2.3.2.2. Não incentiva os alunos
- 2.3.2.3. Rotula os alunos
- 2.3.2.4. Tem expectativas baixas em relação aos alunos

2.3.3. Evidencia preferência de alunos

- 2.3.3.1. Chama os mesmos alunos a participar
- 2.3.3.2. Dá mais atenção aos melhores alunos
- 2.3.3.3. Elogia os bons alunos

2.3.4. Não adequa o ritmo da aula

- 2.3.4.1. Dá a matéria de forma rápida

2.3.5. Não explica bem a matéria

- 2.3.5.1. Dá exemplos técnicos
- 2.3.5.2. Esclarece as dúvidas muito rápido
- 2.3.5.3. Explica da mesma forma
- 2.3.5.4. Explica de forma seca

- 2.3.5.5.É muito teórico
- 2.3.5.6.Não dá exemplos
- 2.3.5.7.Não explica
- 2.3.5.8.Tem dúvidas sobre a matéria
- 2.3.5.9.Utiliza linguagem complexa

2.3.6. Não orienta os alunos

- 2.3.6.1.Não ajuda os alunos
- 2.3.6.2.Não dá sugestões de melhoria
- 2.3.6.3.Não diz aos alunos como fazer melhor
- 2.3.6.4.Não diz aos alunos o que é que está mal

2.3.7. Não promove a interação na sala de aula

- 2.3.7.1.Debita a matéria
- 2.3.7.2.Não deixa os alunos participar
- 2.3.7.3.Não deixa os alunos tentar resolver exercícios
- 2.3.7.4.Não deixa os alunos tirar dúvidas
- 2.3.7.5.Não faz perguntas aos alunos
- 2.3.7.6.Não interage com os alunos
- 2.3.7.7.Repete muito a matéria

2.3.8. Não promove o interesse dos alunos

- 2.3.8.1.Não gosta da matéria

2.3.9. Não verifica a compreensão dos alunos

- 2.3.9.1.Não esclarece as dúvidas dos alunos
- 2.3.9.2.Não se preocupa se os alunos compreendem a matéria

2.3.10. Usa recursos pouco diversificados

- 2.3.10.1. Manda os alunos ler o livro
- 2.3.10.2. Só escreve
- 2.3.10.3. Só fala
- 2.3.10.4. Só faz exercícios
- 2.3.10.5. Só lê
- 2.3.10.6. Usa o powerpoint

2.4.Comportamentos do professor na forma de gerir a sala de aula

- 2.4.1. Deixa os alunos falar uns com os outros
- 2.4.2. Obriga os alunos a estarem encostados na cadeira

2.5. Gestão emocional do professor

- 2.5.1. Está cansado
- 2.5.2. Leva problemas externos para a aula
- 2.5.3. Não explica bem quando está chateado
- 2.5.4. Vai contrariado para a aula
- 2.5.5. Zanga-se

Anexo 3. Descrição do sistema de categorias

1. Características e comportamentos do professor que facilitam a aprendizagem

Codifica todos os excertos que refletem características e comportamentos do professor que facilitam a aprendizagem dos alunos

1.1. Características pessoais do professor

Código	Designação	Descrição	Exemplos de dados	Nº documentos (Sources)	Nº de US (Refs)
1.1.1.	É alegre	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor é alegre.	76M6: “ <i>Eu gosto de professores alegres nem muito exigentes, mas não gosto de muito alegres nem muito exigentes, gosto ali...</i> ”	1	1
1.1.2.	É amigo	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor é amigo.	88M9: “ <i>E também como o professor se apresenta aos alunos, não sendo uma pessoa que está aqui para nós avaliar e só dar matéria, mas também como uma pessoa, digamos, amiga que nos ajuda a tirar dúvidas, a conhecer mais um pouco... uma pessoa que está sempre aberta para tudo...</i> ”	1	2
1.1.3.	É bem-disposto	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor é bem disposto.	78M6: “ <i>Porque estando bem disposta, quando vai ensinar alguma matéria, algum desporto neste caso, ensina mais com mais diversão e depois torna-se mais engraçado.</i> ”	1	1
1.1.4.	É cativante	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor é cativante.	89F9: “ <i>E professores cativantes como o professor de geografia que... faz piadas durante a aula. Então é engraçado e interage connosco e assim...</i> ”	1	2
1.1.5.	É divertido	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor é divertido.	58M5: Sim. Eu concordo com a 62F6, porque por exemplo, o nosso professor de música, às vezes é muito divertido e só em 45 minutos nós ficamos impressionados (24'08" discurso impercetível), e no recreio só falamos "o professor fez aquilo...ahahah...", e... E: E o que é que ele faz? Ele faz-vos rir, é isso? 58M5: Sim. E: E isso ajuda-te	1	1

			a aprender quando o professor vos faz rir? 58M5: Ajuda um bocado porque depois fico um bocado mais elétrico o resto do dia e isso motiva-nos. 57M5: E faz a gente aprender ao mesmo tempo.		
1.1.6.	É engraçado	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor é engraçado.	89F9: “ <i>E professores cativantes como o professor de geografia que... faz piadas durante a aula. Então é engraçado e interage conosco e assim...</i> ”	1	1
1.1.7.	É exigente	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor é exigente.	64F7: “ <i>Um professor que exige muito de nós.</i> ”	2	2
1.1.8.	É fixe	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor é fixe.	22M9: “ <i>Também o meu professor de Geografia, por exemplo, ele... é fixe... porque ele conta-nos coisas... por exemplo, ele estava a dizer dos meios de transporte ... então falava como é que era no metro antes aqui no Porto, como é que ele tinha de passar avenida...</i> ”	1	1
1.1.9.	É organizado	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor é organizado.	70M9: “ <i>Os professores serem organizados, por exemplo, a professora de Física e Química escreve (imita o gesto de escrever) no quadro com um buh... se fosse o caderno dela e só ela é que percebe e depois eu fico a olhar (risos) “professora, por onde é que eu começo?!”</i> ”	1	1
1.1.10.	É rígido	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor é rígido.	89F9: “ <i>Ah... quando os professores são mais... rígidos conosco e se calhar não nos deixam olhar tanto para o lado ou conversar aí temos sempre atentos...</i> ”	2	3
1.1.11.	É simpático	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor é simpático.	86M8: “ <i>Eu acho que os professores mais simpáticos nos cativam mais e é mais fácil nos aprendermos e estarmos interessados pela matéria.</i> ”	3	3
1.1.12.	Não é demasiado liberal	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não é demasiado liberal.	73F5: “ <i>Não ser demasiado liberal senão não aprendemos nada.</i> ”	1	1

1.2. Comportamentos do professor na forma de comunicar

1.2.1.	Tem um tom de voz que alegra os alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor tem um tom de voz que alegra os alunos.	23F7: “ <i>Também às vezes a voz que o professor faz, põe-nos a dormir ou mais alegre...</i> ”	1	1
1.3. Comportamentos do professor na forma de ensinar					
1.3.1 Acompanha e orienta os alunos					
1.3.1.1.	Acompanha de perto os alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor os acompanha de forma individualizada.	23F7: “ <i>Muitas vezes eles estão em cima de nós para trabalharmos... se calhar pode ser mau porque na realidade é chato, mas é para aprendermos mais.</i> ”	1	1
1.3.1.2.	Ajuda os alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor ajuda-os.	64F7: “ <i>Está sempre a tentar ajudar-nos a... a... a... a tentar ajudar a perceber as coisas e vai-nos motivando para nós fazermos tanto os exercícios, como estarmos atentos e... coisas desse género.</i> ”	1	1
1.3.1.3.	Diz aos alunos para tomarem apontamentos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor diz para tomarem notas durante a aula.	33M5: “ <i>Ali, em relação aos apontamentos, acho que quando os professores falam ele, pelo menos na minha turma, acontece que dizem para nós apontarmos os apontamentos que os professores dizem.... para ver se nós estamos atentos.</i> ”	1	1
1.3.1.4.	Diz aos alunos como podem melhorar	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor diz aos alunos como é que podem melhorar.	1M9: “ <i>Aliás, se o professor nos incentivar, e dizer que nós estamos a fazer bem, que podemos melhorar assim numa forma boa, também temos mais motivação para fazer os exercícios bem, para nos portarmos melhor nas aulas, para termos melhores notas...</i> ”	1	1
1.3.1.5.	Vai ao lugar dos alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor vai ao lugar esclarecer as dúvidas de forma individual.	61M6: “ <i>Especialmente quando vão para o nosso lugar e nós tiram as dúvidas.</i> ”	1	2
1.3.1.6.	Vê os cadernos dos alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor vê os cadernos deles.	60M6: “ <i>Acho que há um método que os professores fazem que nos..., isto não é bem aprender, é mais pensarmos nós no que erramos, eu acho que algumas pessoas, alguns alunos podem pensar que isso é</i>	1	1

			<i>mau, que podem ser apanhados ou qualquer coisa, é os professores irem ver aos cadernos, como estão os cadernos e verem os trabalho de casa, porque assim ahhh, nós podemos até levar um recado por não fazermos mas, eu ao mesmo tempo se eles não virem o cadernos nós podemos Inão querer saber nem sequer copiamos do quadro as coisas, não pensamos, não refletimos e se eles forem ver nós sabemos que podemos..., alguns alunos têm que ser algo só para aplicar na escrita que eles conseguem aprender e acho que é um método bom que assim nós conseguimos aprender a fazer os trabalhos de casa direitos e fazê-los sempre para depois não levamos a falta ou não termos um castigo.”</i>		
1.3.1.7.	Vê os trabalhos de casa dos alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor vê os trabalhos de casa deles.	60M6: <i>“Acho que há um método que os professores fazem que nos..., isto não é bem aprender, é mais pensarmos nós no que erramos, eu acho que algumas pessoas, alguns alunos podem pensar que isso é mau, que podem ser apanhados ou qualquer coisa, é os professores irem ver aos cadernos, como estão os cadernos e verem os trabalho de casa, porque assim ahhh, nós podemos até levar um recado por não fazermos mas, eu ao mesmo tempo se eles não virem o cadernos nós podemos não querer saber nem sequer copiamos do quadro as coisas, não pensamos, não refletimos e se eles forem ver nós sabemos que podemos..., alguns alunos têm que ser algo só para aplicar na escrita que eles conseguem aprender e acho que é um método bom que assim nós conseguimos aprender a fazer os trabalhos de casa direitos e fazê-los sempre para depois não levamos a falta ou não termos um castigo.”</i>	1	1
1.3.2. Adequa o ritmo das aulas					
1.3.2.1.	Dá tempo para o aluno realizar a tarefa por ele próprio	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor dá tempo para eles resolverem os exercícios de forma autónoma.	58M5: <i>“Quando o professor, por exemplo, em vez de fazer logo o exercício, perguntar logo a alguém e fazer a resposta, quando ele</i>	1	1

			<i>nos dá algum tempo para nós fazermos por nós próprios e só depois corrigir, e isso normalmente ajuda.”</i>		
1.3.2.2.	Dá tempo para relaxar	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor dá tempo para eles relaxarem.	88M9: <i>“Mas que deve ajudar... Acho que deve haver uma parte da aula em que deve estrá a ... a aprender e uma parte em que, basta cinco minutos ou isso, em que os professores falam da matéria e que gera um bocado mais de relaxamento, por exemplo, às vezes brincadeiras nesse tipo, e acho que deve sempre haver uma parte até porque, por parte dos alunos, interação ... com o professor, na amizade até, tanto trabalho como pessoal...”</i>	1	1
1.3.3. Desperta o interesse dos alunos					
1.3.3.1.	Conta histórias associadas à matéria	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor conta histórias associadas à matéria.	15M6: <i>“É como a professora de história, faz-nos assim, ela lê um bocado do livro e depois conta-nos uma história, que se passavam nos séculos passados. E assim torna-se menos cansativo do que estar sempre a ler, sempre a olhar p’as as páginas e a sublinhar.”</i>	2	2
1.3.3.2.	Dá exemplos relacionados com a matéria	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor dá exemplos relacionados com a matéria.	86M8: <i>“E é mais fácil interiorizar matéria se os professores derem exemplos que nós usamos no dia-a-dia.”</i>	6	7
1.3.3.3.	Desperta curiosidade pela matéria	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor desperta curiosidade pela matéria.	88M9: <i>“Às vezes também p’a nos ajudar um bocado, até para compreender melhor a matéria, por exemplo, ah... quando dá-mos o início de um estudo qualquer, portanto... de qualquer disciplina, o professor, por exemplo, pergunta o nome da palavra, o que é que aquilo significa, o que ao mesmo tempo para nós temos ah... ’tar curiosos, a pensar o que aquilo poderá ser e depois, se nós erramos, se não dissermos o correto, o nosso cérebro vai estar mais desperto para ver digamos a realidade, e depois até nos torna mais fácies, porque se nunca, não é o meu caso, mas se um professor disser “o que é que é isto?” e começar a explicar acho que, por exemplo, para alguns alunos seria um bocado mais complicado isto por causa de estar sempre numa aula rigorosa...”</i>	1	1

1.3.3.4.	Fala de outros temas que não estão nos livros	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor fala de temas que não estão nos livros.	15M6: <i>“Porque os professores não ensinam se só pegar no livro e dar matéria, também podem falar de coisas que não estejam no livro.”</i>	2	3
1.3.3.5.	Faz algo que os alunos não estão à espera	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor faz algo que surpreende os alunos.	20M7: <i>“Eu acho que quando os professores fazem alguma coisa... quando os professores fazem alguma coisa de, que não é muito convencional, alguma coisa que eles não fazem todas as aulas, todos os dias...hum... por exemplo, um jogo, ou usar o quadro interativo, também às vezes é interessante... qualquer coisa que os alunos não estão à espera, mas qualquer coisa que os divirta, não os divirta, não é por exemplo, um teste surpresa, é algo que estamos à espera, não é propriamente isso que eu quero dizer... hum... com um jogo, uma atividade, nas ciências, qualquer ciência, uma ida ao laboratório...”</i>	1	1
1.3.3.6.	Inicia um tema novo com questionamento	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor inicia uma nova matéria com questionamento.	88M9: <i>“Às vezes também p’a nos ajudar um bocado, até para compreender melhor a matéria, por exemplo, ah... quando dá-mos o início de um estudo qualquer, portanto... de qualquer disciplina, o professor, por exemplo, pergunta o nome da palavra, o que é que aquilo significa, o que ao mesmo tempo para nós tamos ah... ’tar curiosos, a pensar o que aquilo poderá ser e depois, se nós erramos, se não dissermos o correto, o nosso cérebro vai estar mais desperto para ver digamos a realidade, e depois até nos torna mais fácies, porque se nunca, não é o meu caso, mas se um professor disser “o que é que é isto?” e começar a explicar acho que, por exemplo, para alguns alunos seria um bocado mais complicado isto por causa de estar sempre numa aula rigorosa...”</i>	1	1
1.3.3.7.	Mostra interesse pela matéria	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor mostra interesse pela matéria que está a lecionar.	1M9: <i>“E pronto, mas já tenho outro professor agora, que mostra interesse. Tem novas matérias e dá vontade de aprender.”</i>	1	1

1.3.3.8.	Traz curiosidades relacionadas com a matéria	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor leva curiosidades relativas à matéria.	22M9: <i>“Também é importante, os professores não estarem só a deitar a matéria para fora, mostrar algumas curiosidades e assim... É para ficarmos mais interessados...”</i>	1	1
1.3.4. Explica bem a matéria					
1.3.4.1.	Ensina bem	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor explica bem a matéria.	44F8: <i>“Se ensina bem...”</i>	1	1
1.3.4.2.	Explica a matéria de diferentes formas	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor explica a matéria de diferentes formas.	72F8: <i>“Acho que os professores devem saber explicar uma matéria de várias maneiras e não quando nós, ah... temos uma dívida explicam da mesma maneira só que mais alto.”</i>	1	1
1.3.4.3.	Explica a matéria que os alunos escrevem	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor explica a matéria depois de a escreverem.	60M6: <i>“Nós só estamos a escrever, escrever, escrever, e depois nunca utilizamos a..., o que escrevemos.”</i> E: <i>“E o que é que levaria a que vocês aprendessem? Para além de escrever, o que poderiam fazer?”</i> 56F5: <i>“Que a professora explicasse a seguir.”</i>	1	1
1.3.4.4.	Explica as vezes que forem necessárias	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor explica a matéria as vezes que forem precisas.	18F5: <i>“Temos professores que quando queremos que nos expliquem, explicam as vezes que forem necessárias até nós sabermos.”</i>	2	2
1.3.4.5.	Explica de forma simples	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor explica a matéria de forma simples.	31M6: <i>“Explicar as coisas de uma forma simples, para não se complicar muito.”</i>	2	2
1.3.4.6.	Explica os exercícios antes de os alunos fazerem	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor explica os exercícios antes de os alunos o fazerem.	18F5: <i>“Mandar por exemplo um de cada vez, ou expli...ou há professores que mandam fazer e não explicam o exercício, e eu gosto de professores que expliquem o exercício para depois nós não termos dívidas e termos um ambiente calmo, sem grandes demoras, sem dívidas. Eu gosto que o professor explique primeiro o exercício se for mais complicado.”</i>	1	1

1.3.4.7.	Sabe a matéria	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor sabe bem a matéria que está a lecionar.	67F9: “Quando, se consegue ver que o professor sabe bem a matéria.”	1	1
1.3.5. Incentiva e reforça os alunos					
1.3.5.1.	Dá entusiasmo aos alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor os entusiasma.	1M9: “A disposição do professor também, muitas vezes vem dar a aula contrariado... mas nós temos uma professora, professora de geografia que toda a gente a conhecia...nós gostamos da aula que o professor dá a matéria e ficamos a perceber mas também consegue, brinca connosco e dá-nos entusiasmo também para a matéria.”	1	1
1.3.5.2.	Dá recompensas aos alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor lhes dá recompensas.	20M7: “E eu pessoalmente gosto quando há, por exemplo, algum hoje, os professores não costumam muito fazer isso, mas eu gosto, quando dão algum jogo, ou alguma atividade, mesmo que seja escrita, quem ganhar essa... ou souber, ou assim, tem algum bónus... por exemplo, quando nós em algumas disciplinas quando sabemos toda a matéria de alguma questão de aula...hum... alguma ficha, ficamos livres de repetir essa matéria porque quando temos algum erro temos de repetir tudo e se estivermos tivermos nenhum erro, zero, alguns professores deixam-nos estar livres de repetir a mesma coisa, se não temos nenhum erro é sinal que já sabemos, não é preciso estarmos a escrever mais uma vez, a bater no ceguinho.”	1	1
1.3.5.3.	Incentiva e motiva os alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor os incentiva e motiva.	57M5: “Quando a professora sabe que não nos estamos a esforçar e motiva-nos a que nós conseguimos fazer as coisas bem.”	4	5
1.3.5.4.	Motiva os alunos a fazerem mais e melhor	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor os motiva a fazer mais e melhor.	64F7: “Eu acho que é os professores não desistirem de nós, estarem sempre a motivar-nos para fazermos mais e melhor.”	1	1
1.3.5.5.	Não desiste dos alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não desiste dos alunos.	64F7: “Eu acho que é os professores não desistirem de nós, estarem sempre a motivar-nos para fazermos mais e melhor.”	1	1

1.3.5.6.	Puxa pelos alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor puxa por eles.	3M8: “Quando os professores puxam por nós, quando está alguma coisa bem dizem que nós fizemos bem.”	1	1
1.3.5.7.	Tem um discurso encorajador	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor tem um discurso encorajador.	57M5: “Quando diz: “tu consegues, tu consegues”. Até nós conseguirmos ter confiança e fazer tudo direito.”	2	4
1.3.6. Promove a interação na sala de aula					
1.3.6.1.	Dá trabalhos de grupo	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor proporciona momentos para os alunos trabalhar em grupo.	71F8: “Atividades lúdicas, por exemplo, trabalhos de grupo isso faz com que nós, por exemplo, entendamos melhor a matéria e intera... interagimos (mexe as mãos) com os colegas e ao mesmo tempo aprendemos a matéria e isso é bom para nós, mas, há professoras que não nos deixam fazer ...”	3	3
1.3.6.2.	Dá trabalhos para os alunos apresentarem	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor proporciona momentos para os alunos apresentarem trabalhos.	20M7: “Sim... Acho que eu também acho que nós aprendemos mais facilmente quando não são sempre os professores a explicar, como por exemplo quando nós temos de fazer um trabalho sobre... algum tema, ou por exemplo em Geografia tínhamos que fazer um trabalho sobre países da União Europeia. Quando nós apresentamos o trabalho, cada um apresenta um país... acho que é mais interessante porque são várias pessoas diferentes a explicar coisas diferentes... e maneiras diferentes de explicar...”	1	1
1.3.6.3.	Deixa os alunos debater	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor deixa os alunos debater e a matéria.	43F8E: “Este ano o professor chama muito a atenção porque fala muito connosco, faz-nos muitas perguntas, deixa-nos debater um bocadinho a todos e então eu acho muito interessante.”	1	2
1.3.6.4.	Deixa os alunos esclarecer dúvidas entre eles	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor esclarece as dúvidas.	64F7: “Os professores deixarem-nos tirar mai... mais dúvidas entre nós que isso ajuda-nos a tentar perceber melhor o que... acabamos sempre por ter uma, uma maneira diferente de explicar e os professores e... acabam e é... é o nós tentarmos perceber uma maneira diferente do que os professores explicam.”	1	1

1.3.6.5.	Deixa os alunos interagir	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor os deixa interagir durante a aula.	4F8: <i>“Eu gosto mais das aulas em que os professores deixam os alunos falar, conversam... Interagir assim mais uns com os outros.”</i>	1	1
1.3.6.6.	Discute a matéria com os alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor discute a matéria com os alunos.	91F8: <i>“Interagindo connosco, discutir a própria matéria connosco...”</i>	2	4
1.3.6.7.	Faz exercícios para trabalhar a pares	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor proporciona momentos para os alunos trabalhar a pares.	47F9: <i>“A professora quando há algum exercício diz que podemos trabalhar em pares e isso ajuda mais do que a trabalhar sozinho, porque assim quando estamos a trabalhar com outra pessoa, se essa pessoa tiver alguma dificuldade nós ajudamos e se nós tivermos uma essa pessoa ajuda. É mais fácil entendermos do que com o professor a falar e nós a ouvir sem fazer nada. É mais fácil ouvir um colega nosso enquanto fazemos do que o professor sem fazer nada.”</i>	1	1
1.3.6.8.	Interage com os alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor interage com os alunos durante a aula.	22M9: <i>“Quando o professor, por exemplo interage com a turma em vez de estar sempre a falar só... com um tom monocórdico. A falar para os alunos e também interagir.”</i>	4	12
1.3.6.9.	Pede para os alunos participarem	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor pede para os alunos participarem.	89F9: <i>“Mas não fala só, porque ela sabe que nós estamos atentos ou não portanto está sempre a pedir para nós participarmos.”</i>	1	1
1.3.7. Usa o sentido de humor					
1.3.7.1.	Brinca com os alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor brinca com eles.	3M8: <i>“E há professores que conseguem brincar connosco, mas ao mesmo tempo ter ordem na turma.”</i>	2	3
1.3.7.2.	Faz atividades divertidas	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor faz atividades divertidas.	31M6: <i>“Por exemplo, em atividades mais divertidas que as professoras fazem.”</i>	2	3

1.3.7.3.	Faz piadas	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor faz piadas.	70M9: “ <i>Se o professor ‘tiver a... a interagir connosco nós estamos a ouvi-lo. E ao memo tempo que ele diz piadas também ‘tá a dar matéria e nós ... Muitas vezes fica na cabeça.’</i> ”	3	7
1.3.7.4.	Torna a matéria divertida	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor torna a matéria divertida.	14F6: “ <i>Eu consigo também aprender quando os professores tornam a matéria de alguma forma divertida. Nós...como nós gostamos de diversão, nós associamos as duas coisas e conseguimos aprender.’</i> ”	1	1
1.3.8. Utiliza recursos diversificados					
1.3.8.1.	Dá trabalhos de casa	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor manda trabalhos de casa.	31M6: “ <i>Os trabalhos de casa.’</i> ”	1	1
1.3.8.2.	Faz atividades práticas	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor faz atividades práticas.	89F9: “ <i>Eu acho que foi como a de à bocado... se for atividades práticas acho que nós... vamos mais motivados porque não vamos simplesmente ficar ali sentados a olhar para o professor...’</i> ”	1	1
1.3.8.3.	Faz desenhos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor faz desenhos para explicar a matéria.	59F5: “ <i>Eles às vezes..., eles por vezes, em algumas disciplinas, não em todas, fazem desenhos que também ajudam a compreender.’</i> ”	1	1
1.3.8.4.	Faz exercícios	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor faz exercícios.	61M6: “ <i>Quando eles estão a fazer exercícios no quadro para nós percebermos.’</i> ”	5	5
1.3.8.5.	Faz jogos com os alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor faz jogos.	75F5: “ <i>Quando aprendemos matéria nova os professores ensinam-nos... ensinam-nos a matéria até nós percebermos, quando alguém não percebe pergunta e depois volta a repetir a matéria que deu e depois vamos ao R. virtual fazer os exercícios, depois fazemos no manual fazemos exercícios, e também jogamos alguns jogos que a professora inventa.’</i> ”	3	7
1.3.8.6.	Faz questionários	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor faz questionários.	1M9: “ <i>Por exemplo vemos um filme ou o professor de vez em quando também tem uns questionários, nós temos de responder, powerpoint’s e trabalhos também...’</i> ”	1	1
1.3.8.7.	Leva fichas	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor faz fichas.	58M5: “ <i>O facto de eles terem o cuidado de fazer power points, trazer as fichas, de nos mostrarem a computador as imagens e isso tudo.’</i> ”	2	2

1.3.8.8.	Leva filmes	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor leva filmes associados à matéria.	1M9: “ <i>Por exemplo vemos um filme ou o professor de vez em quando também tem uns questionários, nós temos de responder, powerpoint’s e trabalhos também...</i> ”	1	1
1.3.8.9.	Leva imagens	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor leva imagens.	58M5: “ <i>O facto de eles terem o cuidado de fazer power points, trazer as fichas, de nos mostrarem a computador as imagens e isso tudo.</i> ”	3	3
1.3.8.10.	Leva vídeos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor leva vídeos.	71F8: “ <i>Sim e quando nos apresentam um vídeo ...</i> ”	1	3
1.3.8.11.	Usa o quadro interativo	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor usa o quadro interativo.	14F6: “ <i>Eu...por exemplo na aula de matemática ‘tamos a dar a matéria e ‘tamos no quadro interativo, a fazer pronto testes...e como a professora sabe que nós achamos melhor e mais divertido ‘tar no quadro interativo, ela sabe que conseguimos ‘tar mais atentos ao que estamos a fazer e a ver melhor aquilo que os outros fazem.’</i> ”	2	3
1.3.8.12.	Usa powerpoints	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor usa powerpoints.	5F7: “ <i>Quando os ‘stores mostram o powerpoint...</i> ”	4	9

1.3.9. Verifica a compreensão dos alunos

1.3.9.1.	Confirma se há dúvidas	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor confirma se há dúvidas.	59F5: “ <i>Eu concordo com o 60M6C mas eu também acho que depois de escrevermos devíamos ler e a professora à medida que íamos ler se nós estivéssemos com..., se a professora achasse que havia alguma palavra difícil ou alguma coisa que parecesse que nós não estávamos a perceber, ela devia perguntar explicar-nos.</i> ”	1	1
1.3.9.2.	Esclarece as dúvidas	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor esclarece as dúvidas que vão surgir.	59F5: “ <i>Eu acho que é quando nós temos várias dúvidas ou perguntas e os professores esclarecem para toda a turma as dúvidas e vão conseguindo fazer com que nós conseguimos perceber.</i> ”	4	8
1.3.9.3.	Faz perguntas aos alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor faz perguntas relativas à matéria.	90F8: “ <i>Também... também acho que... e quando os professores estão a dar matéria, também acho que têm que interagir para nós nos sentirmos atentos, fazerem-nos perguntas para saberem se estamos mesmo a perceber a matéria...</i> ”	2	3

1.4. Comportamentos do professor na forma de gerir a sala de aula

1.4.1.	Chama à atenção	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor chama a atenção quando os alunos estão distraídos.	78M6: “ <i>Distraio-me basicamente com os meus amigos que me chamam no meio das aulas ou quando eu pergunto mesmo as horas. O que me faz ficar atento é quando a professora me chama à atenção quando de facto estou distraído ou quando está a dar matéria nova.</i> ”	2	2
1.4.2.	Mantém ordem na turma	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor mantém ordem na turma.	3M8: “ <i>E há professores que conseguem brincar connosco, mas ao mesmo tempo ter ordem na turma. E há outros que não...como não conseguem que a turma se porte bem, começam a vingar-se em nós. Ficarem mais chateados, não explicarem tão bem as coisas, é assim...</i> ”	1	1
1.4.3.	Não deixa os alunos conversarem uns com os outros	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não os deixa conversar uns com os outros.	89F9: “ <i>Ah... quando os professores são mais... rígidos connosco e se calhar não nos deixam olhar tanto para o lado ou conversar aí temos sempre atentos.</i> ”	1	1
1.4.4.	Percebe se os alunos estão atentos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor percebe se estão atentos.	89F9: “ <i>Não? A.C.? A professora A.C., tipo ela consegue ser muito rígida mas ao mesmo tempo saber se nós estamos atentos ou não e se não tivermos atentos ela ralha connosco, e nós assim sabemos que temos que ao estar atentos aprendamos mais.</i> ”	1	3
1.5. Disponibilidade do professor					
1.5.1.	Está disponível para tudo	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor se mostra disponível para tudo.	86M8: “ <i>Por exemplo, fala connosco abertamente sobre qualquer tema, ah... qualquer altura, ah... e o professor quando nós precisamos está lá para nós.</i> ”	1	2
1.5.2.	Fala para os alunos como se fossem amigos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor fala com eles como se fossem amigos.	23F7: “ <i>Exato. Às vezes os professores falam para nós como se fossemos “amigos” deles, então torna-se mais atrativo.</i> ”	1	1
1.6. Gestão emocional do professor					
1.6.1.	Não leva problemas externos para a aula	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não leva problemas externos para as aulas.	73F5: “ <i>Eu não tenho nenhum professor assim preferido, mas o que eu acho mais importante para mim é quando é ter um problema em</i>	1	1

			<i>casa ou fora das aulas e depois... ou noutra turma... não ficar chateado connosco quando nós não temos culpa...”</i>		
1.6.2.	Não se zanga	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não se zana na aula.	79M6: <i>“Eu gosto das aulas em que a professora, por exemplo a de matemática, não se zanga connosco porque assim nós damos mais matéria e rendemos mais e torna-se mais interessante e se não for assim parece que passa muito mais devagar e toda a gente fica triste.”</i>	1	1
<p>2. <u>Características e comportamentos do professor que dificultam a aprendizagem</u></p> <p>Codifica todos os excertos que refletem características e comportamentos do professor que dificultam a aprendizagem dos alunos</p>					
2.1. <u>Características pessoais do professor</u>					
2.1.1.	É liberal	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor é liberal.	89F9: <i>“Aqueles professores que se calhar ... ah... ah... não se importam muito, nós falamos e depois há muito barulho e depois acabamos por não perceber o que o professor está a explicar.”</i>	1	1
2.1.2.	É rígido	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor é rígido.	“86M8: <i>“Os professores mais rígidos já não nos cativam tanto.”</i> M: <i>“Portanto, quando tens um professor rígido, isso é algo que não te ajuda a aprender? É isso?”</i> 86M8: <i>“É.”</i>	1	2
2.1.3.	É sarcástico	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor é sarcástico.	60M6: <i>“O que eu ia dizer, eu às vezes às vezes eu não tenho muita confiança nos professores, porque por vezes eu penso que eles estão a ser sarcásticos ao dizerem isso, do género "muito bem, muito bem", e depois tiro uma nota horrível.”</i>	1	1
2.2. <u>Comportamentos do professor na forma de comunicar</u>					
2.2.1.	Berra	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor berra com eles.	60M6: <i>“Há uma muito simples, que é quando a professora berra.”</i>	1	3

2.2.2.	Tem um tom de voz baixinho	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor tem um tom de voz baixinho.	19M8: “ <i>O professor fala... tem uma voz muito baixinha, faz com que os alunos... Eu também não gosto muito da disciplina, portanto... Não dá mesmo...</i> ”	1	2
2.2.3.	Tem um tom de voz que faz adormecer	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor tem um tom de voz que faz adormecer.	23F7: “ <i>Também às vezes a voz que o professor faz, põe-nos a dormir...</i> ”	1	1
2.2.4.	Tem um tom de voz que faz divagar	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor tem um tom de voz que faz divagar.	22M9: “ <i>É o tom de voz do professor: “não me estou a esquecer! Não sei quê, não sei que mais, não sei quê...” É... acaba por a nossa mente começar a divagar porque estamos ali...</i> ”	1	1
2.3. Comportamentos do professor na forma de ensinar					
2.3.1.	Dá apenas a matéria	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor limita-se a dar a matéria.	91F8: “ <i>Como não estão a interagir connosco, limitam-se só a dar a matéria, nós não estamos focados.</i> ”	1	4
2.3.2. Desencoraja os alunos					
2.3.2.1.	Critica os alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor os critica.	6F9: “ <i>Quando nós queremos atingir aquela nota, mas tentamos e o professor simplesmente só critica. Não ajuda.</i> ”	1	2
2.3.2.2.	Não incentiva os alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não os incentiva.	1M9: “ <i>Se não nos incentivarem tanto e nos mandarem abaixo, entre aspas, nós também começamos a não querer fazer as coisas, a não gostar da matéria...</i> ”	2	2
2.3.2.3.	Rotula os alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor lhes atribui rótulos negativos.	18F5: “ <i>E isso desmotiva aqueles professores e aqueles amigos que dizem “Ah, tu não queres saber , tu não és nada, és um burro” e nós ficamos, porque a pessoa se importa à sua maneira e cada um se importa mais com uma disciplina, ou importa-se menos, ou importa-se mais com o comportamento ou, e outros completamente, e é diferente, e não se pode ‘tar a chamar isso a uma pessoa porque essa pessoa vai ficar desmotivada, vai ficar sem vontade de aprender. Os amigos por exemplo têm que ajudar a pessoa para a motivar, para a</i> ”	2	2

			<i>ajudar e a querer saber mais dessa disciplina, ajudando-o em casa, ou nos trabalhos de casa, ou mesmo no estudo, para eles...para eles conseguirem motivarem-se e ter amigos.”</i>		
2.3.2.4.	Tem expectativas baixas em relação aos alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor tem baixas expectativas relativamente aos alunos.	18F5: <i>“E isso desmotiva aqueles professores e aqueles amigos que dizem “Ah, tu não queres saber , tu não és nada, és um burro” e nós ficamos, porque a pessoa se importa à sua maneira e cada um se importa mais com uma disciplina, ou importa-se menos, ou importa-se mais com o comportamento ou, e outros completamente, e é diferente, e não se pode ‘tar a chamar isso a uma pessoa porque essa pessoa vai ficar desmotivada, vai ficar sem vontade de aprender. Os amigos por exemplo têm que ajudar a pessoa para a motivar, para a ajudar e a querer saber mais dessa disciplina, ajudando-o em casa, ou nos trabalhos de casa, ou mesmo no estudo, para eles...para eles conseguirem motivarem-se e ter amigos.”</i>	2	2
2.3.3. Evidencia preferência de alunos					
2.3.3.1.	Chama os mesmos alunos a participar	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor pede para participar sempre os mesmos alunos.	3M8: <i>“Há sempre um aluno que é sempre o mais, o que a professora gosta mais e... Nós fazemos as coisas e pedimos ao professor para fazer, mas vai sempre a mesma pessoa ao quadro e está sempre a dizer bem desses alunos e dos outros já não diz tão bem, já não ensina tão bem... - Dá-nos uma baixa participação, mas também não nos deixa participar...”</i>	1	3
2.3.3.2.	Dá mais atenção aos melhores alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor dá mais atenção aos melhores alunos.	73F5: <i>“Professores que nos corrijam, mas depois não nos dizem como fazer melhor e que tenham uma turma entre 29 ou 30 alunos, um ou dois que dão mais atenção por serem melhores alunos e...”</i> E: <i>“É uma espécie de alunos preferidos...”</i> 73F5: <i>“Sim...”</i>	2	2

2.3.3.3.	Elogia os bons alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor elogia os bons alunos.	<p>3M8: “<i>Eu falo da minha turma também porque realmente é um bom aluno, mas os professores dizem assim “tenho orgulho de ter um aluno como tu na sala” e nós ficamos todos... ele não gosta de nós.</i>”</p> <p>E: “<i>Ok. Vocês sentem que ele está a elogiar aquele aluno e que está a dizer no fundo que vocês não...</i>”</p> <p>3M8: “<i>Somos piores que os outros...</i>”</p> <p>E: “<i>Tu sentes que ele está a dizer que não gosta de ti, que não gosta dos outros...</i>”</p> <p>3M8: “<i>Não é ter preferência, mas gostar de um aluno mais que os outros e depois também é muitas vezes a pessoa que vai mais vezes ao quadro, que pergunta-lhe sempre as coisas, interage mais com ele do que com nós...Não é bom.</i>”</p> <p>E: “<i>Ok...</i>”</p> <p>3M8: “<i>Os professores gostam mais de alguns alunos do que de outros, mas acho que não devem mostrá-lo à turma. Têm de mostrar que gostam de todos iguais, que são todos alunos.</i>”</p>	1	2
2.3.4. Não adequa o ritmo da aula					
2.3.4.1.	Dá a matéria de forma rápida	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor leciona o conteúdo de forma rápida.	<p>1M9: “<i>Depende sempre, há bocado estavam a dizer que são lentos mas também há professores que andam muito rápido. Tenho professores que, eu sou um aluno de 5 e que o professor chegou lá, começou a dar a matéria muito rápido, toda a turma baixou. Nós não ficamos a perceber, o professor também era muito teórico, sempre a dizer “ah agora vocês leem o livro e percebem”. Não percebemos nada.</i>”</p>	1	1
2.3.5. Não explica bem a matéria					
2.3.5.1.	Dá exemplos técnicos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor dá exemplos técnicos.	<p>86M8: “<i>Se for exemplos mais técnicos.... Que nós às vezes não utilizamos muito...Torna-se muito difícil...</i>”</p>	1	1

2.3.5.2.	Esclarece as dúvidas muito rápido	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor esclarece as dúvidas de forma rápida.	70M9: “ <i>Os professores às vezes querem sempre dar a matéria naquele dia e não... e não dão tempo para tirar dúvidas ou então tiram a dúvida, olha é isto, isto e isto e... dizem muito rápido e não querem saber ...</i> ”	1	1
2.3.5.3.	Explica da mesma forma	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor explica a matéria da mesma forma.	72F8: “ <i>Acho que os professores devem saber explicar uma matéria de várias maneiras e não quando nós, ah... temos uma dúvida explicam da mesma maneira só que mais alto.</i> ”	1	1
2.3.5.4.	Explica de forma seca	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor explica a matéria de forma seca.	62F6: “ <i>Então, o que mais me desmotiva, por exemplo, é quando um professor está a explicar alguma coisa mas está a explicar de uma forma seca. Só fala, só fala, só fala e não dá exemplos.</i> ”	1	1
2.3.5.5.	É muito teórico	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor explica é muito teórico.	1M9: “ <i>Depende sempre, há bocado estavam a dizer que são lentos mas também há professores que andam muito rápido. Tenho professores que, eu sou um aluno de 5 e que o professor chegou lá, começou a dar a matéria muito rápido, toda a turma baixou. Nós não ficamos a perceber, o professor também era muito teórico, sempre a dizer “ah agora vocês leem o livro e percebem”. Não percebemos nada.</i> ”	1	1
2.3.5.6.	Não dá exemplos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não dá exemplos.	62F6: “ <i>Então, o que mais me desmotiva, por exemplo, é quando um professor está a explicar alguma coisa mas está a explicar de uma forma seca. Só fala, só fala, só fala e não dá exemplos.</i> ”	1	1
2.3.5.7.	Não explica	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não explica o que está a ler.	16F5: “ <i>Eu acho que como o 15M6 disse ‘tar, ‘tar a ler livros sem a professora explicar, acho que também fica um bocado seca, e uma pessoa quando vai ler aquilo vai pensar “Ai é só ler e já está, ‘tá feito”, e não fica nada encaixado na cabeça.</i> ”	3	3
2.3.5.8.	Tem dúvidas sobre a matéria	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor tem dúvidas sobre a matéria.	67F9: “ <i>Porque há muitas vezes que os professores, os próprios professores têm dúvidas acerca da matéria e... isso também não ajuda nada, porque depois ao não transmitir um conhecimento ou então não... sei lá...</i> ”	1	1

2.3.5.9.	Utiliza linguagem complexa	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor utiliza linguagem mais complexa.	18F5: “ <i>Nós às vezes perguntamos uns aos outros, se nós perguntamos a um amigo ou uma amiga é diferente, porque nós percebemos melhor a linguagem que eles dizem deles, porque a professora utiliza uma linguagem mais complexa, e nós também percebemos melhor as expressões, por exemplo, o que eles dizem e é mais fácil.</i> ”	1	1
2.3.6. Não orienta os alunos					
2.3.6.1.	Não ajuda os alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não ajuda.	6F9: “ <i>Quando nós queremos atingir aquela nota, mas tentamos e o professor simplesmente só critica. Não ajuda.</i> ”	1	2
2.3.6.2.	Não dá sugestões de melhoria	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não dá sugestões de melhoria das notas.	6F9: “ <i>O professor não dar sugestões...</i> ” E: “ <i>Não dar sugestões? Para ti é importante que o professor dê sugestões? Sugestões de quê?</i> ” 6F9: “ <i>Por exemplo, para melhorarmos a nota.</i> ”	1	1
2.3.6.3.	Não diz aos alunos como fazer melhor	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não diz aos alunos como fazer melhor.	73F5: “ <i>Professores que nos corrijam, mas depois não nos dizem como fazer melhor...</i> ”	2	2
2.3.6.4.	Não diz aos alunos o que é que está mal	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não diz aos alunos o que é que está mal.	18F5: “ <i>Às vezes os professores têm aquela coisinha de dizer que está mal, mas não dizem porquê. E depois não dizem porque é que está mal, em matemática e noutras disciplinas e nós fazemos o mesmo porque não sabemos o que é que está mal para podemos tentar melhor.</i> ”	1	3
2.3.7. Não promove a interação na sala de aula					
2.3.7.1.	Debita a matéria	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor debita matéria.	71F8: “ <i>Debitar matéria.</i> ”	1	1
2.3.7.2.	Não deixa os alunos participar	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não os deixa intervir durante a aula.	71F8: “ <i>É tar a falar e não nos deixar participar, por exemplo, ah... está sempre a falar, a falar, a falar e não nos pergunta, então não nos faz perguntas (mexendo as mãos). Estamos a ouvir só para dizer que estamos a ouvir e isso acaba por nos fazer... desenhar e não</i> ”	4	6

			<i>estar a prestar atenção nenhuma e falar para o lado e isso faz com que o comportamento piore em si, portanto.”</i>		
2.3.7.3.	Não deixa os alunos tentar resolver os exercícios	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não dá tempo para os alunos resolverem os exercícios de forma autónoma.	71F8: <i>“Há professores que quando vêm que as aulas estão atrasadas eles resolvem mesmo, não nos deixam fazer E isso não ajuda nada.”</i>	1	3
2.3.7.4.	Não deixa os alunos tirar dúvidas	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não os deixa esclarecer dúvidas.	46M9: <i>“Os professores quando falam muito, muito e não nos deixam falar, nem tirar as dúvidas nem nada... esses desmotivam muito.”</i>	2	3
2.3.7.5.	Não faz perguntas aos alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não os questiona.	66F8: <i>“A professora fala, fala, fala, fala, fala e nunca nos pergunta nada, e leva muita gente a falar.”</i> E: <i>“E isso, o que é que isso menos vos ajuda a aprender?”</i> 66F8: (fica pensativa) <i>“Ela não interage connosco e depois nós estamos ali a ouvir e... pronto.”</i>	2	6
2.3.7.6.	Não interage com os alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não interage com eles.	91F8: <i>“Como não estão a interagir connosco, limitam-se só a dar a matéria, nós não estamos focados.”</i>	2	5
2.3.7.7.	Repete muito a matéria	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor repete muitas vezes a matéria.	2M7: <i>“A minha opinião é quase igual à dos colegas. Mas também, às vezes, o professor de matemática repete muita matéria e há aulas que eu começo a fazer desenhos...(risos), não estou com atenção.”</i>	2	3
2.3.8. Não promove o interesse dos alunos					
2.3.8.1.	Não gosta da matéria	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor evidencia que não gosta da matéria.	71F8: <i>“Não é muito positivo, quando um professor está a dar uma aula e diz “ah, não gosto muito desta matéria” e nós pomo-nos assim a olhar... então e nós vamos gostar?!”</i>	1	1
2.3.9. Não verifica a compreensão dos alunos					

2.3.9.1.	Não esclarece as dúvidas dos alunos	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não esclarece as dúvidas que vão surgindo ao longo da aula.	70M9: “Quando os professores não nos esclarecem as dúvidas...”	1	1
2.3.9.2.	Não se preocupa se os alunos compreendem a matéria	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não se preocupa se eles compreendem a matéria.	88M9: “Um professor que só está focado na matéria ...Em explicar matéria e não está, digamos, preocupado com os alunos, se ele está a compreender ou não...”	2	3
2.3.10. Usa recursos pouco diversificados					
2.3.10.1.	Manda os alunos ler o livro	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor manda-os ler o livro.	1M9: “Depende sempre, há bocado estavam a dizer que são lentos mas também há professores que andam muito rápido. Tenho professores que, eu sou um aluno de 5 e que o professor chegou lá, começou a dar a matéria muito rápido, toda a turma baixou. Nós não ficamos a perceber, o professor também era muito teórico, sempre a dizer “ah agora vocês leem o livro e percebem”. Não percebemos nada.”	1	1
2.3.10.2.	Só escreve	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor só escreve a matéria.	58M5: “Quando nós estamos a falar um bocado alto e começamos ahh, calamo-nos e percebemos que a professora..., que há um momento em que ela pára de se esforçar e começa simplesmente a escrever e nem sequer fala, nem sequer..., não faz nada, está sempre de costas hiiiiii, e nós percebemos que ela..., não se está a esforçar e depois ela começa a fazer uma letra muito má e nós não percebemos e depois os sumários são pequeninhos e...”	2	2
2.3.10.3.	Só fala	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor só fala.	23F7: “Se calhar quando os professores começam... só falam, a aula torna-se um bocado secante”	6	16
2.3.10.4.	Só faz exercícios	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor só faz exercícios.	45F9: “Há aulas que é só tudo a fazer exercícios torna-se um bocado aborrecido.”	1	1

2.3.10.5.	Só lê	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor só lê a matéria.	5F7: “ <i>Eu acho às vezes as aulas assim um bocado seca, como ele disse que as pessoas põem-se a ler os livros... não gosto muito. Acho que torna-se um bocado seca e isso...</i> ”	3	6
2.3.10.6.	Usa powerpoint	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor usa powerpoints pouco apelativos.	86M8: “ <i>PowerPoint’s que só têm letras e letras, páginas e páginas de palavras...</i> ”	1	4
2.4. Comportamentos do professor na forma de gerir a sala de aula					
2.4.1	Deixa os alunos falar uns com os outros	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor deixa os alunos falar uns com os outros durante a aula.	89F9: “ <i>Mas se calhar os professores mas simpáticos, como dissemos, deixam-te falar mais e tu não tas tão atento ao que eles estão a dizer.</i> ”	1	1
2.4.2.	Obriga os alunos a estar encostados à cadeira	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor obriga o aluno a manter uma postura correta na sala de aula.	6F5: “ <i>Eu também acho que uma coisa que não nos deixa aprender é contar ... porque há a professora N, que é a nossa professora de matemática e de ciências, que nós temos de ‘tar com as costas encostadas. Mas eu acho que, eu não me sinto bem de ‘tar muito certinha e acho que me desconcentra, e eu ‘tou e eu gosto de me por mais à frente na cadeira, e acho que isso fica, comigo eu acho que é mais fácil aprender como eu me sinto melhor. Não é para eu ‘tar desconfortável e não consigo aprender. Eu preciso de ‘tar bem para me conseguir concentrar.</i> ”	1	1
2.5. Gestão emocional do professor					
2.5.1.	Está cansado	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor demonstra que está cansado.	5F7: “ <i>Depois estou um bocadinho desatenta é quando os professores vão para lá, parece que já estão a morrer. Isso aí parece que, não sei, quando as matérias também há matérias que eu gosto, que não gosto... (E) - E o que é isto do professor ir para a aula a morrer? O que é que é isso? B. (7º) – É quando está meio cansado.</i> ”	2	2

2.5.2.	Leva problemas externos para a aula	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor leva problemas externos para a aula.	1M9: “ <i>Por exemplo, quando um aluno se comporta mal, eles ficam muito chateados e depois vão amuados, digamos assim, para as outras turmas e os alunos depois também não gostam da aula.</i> ”	1	1
2.5.3.	Não explica bem quando está chateado	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor não explica da mesma forma quando está chateado.	3M8: “ <i>E há professores que conseguem brincar connosco, mas ao mesmo tempo ter ordem na turma. E há outros que não...como não conseguem que a turma se porte bem, começam a vingar-se em nós. Ficarem mais chateados, não explicarem tão bem as coisas, é assim...</i> ” E: “ <i>Mas F., o que tu dizes de o professor fica mais chateado e não explica tão bem, é isso? Isto acontece? Quando uma pessoa está chateada não explica tão bem?</i> ” Todos: “ <i>Sim...</i> ” E: “ <i>Vocês observam isto?</i> ” Todos: “ <i>Sim...</i> ”	1	1
2.5.4.	Vai contrariado para a aula	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor vai obrigado para a aula.	1M9: “ <i>A disposição do professor também, muitas vezes vem dar a aula contrariado... mas nós temos uma professora, professora de geografia que toda a gente a conhecia...nós gostamos da aula que o professor dá a matéria e ficamos a perceber mas também consegue, brinca connosco e dá-nos entusiasmo também para a matéria. Ficamos a fazer trabalhos de grupo... Enquanto que há outros professores que vão para a aula quase como se fosse uma obrigação. Não gostam do que fazem.</i> ” E: “ <i>Ok. Como é que vocês sentem isso? O professor diz que não gosta do que faz?</i> ” 1M9: “ <i>Não diz mas não mostra, por exemplo, quando nos temos uma dúvida, “ah já devias saber isso” e depois também, quer dizer, eles não estão a gostar e nós íamos gostar? Não faz sentido...</i> ”	1	1

2.5.5.	Zanga-se	Codifica todos os excertos nos quais os alunos referem que o professor se zanga durante a aula.	79M6: “ <i>Eu gosto das aulas em que a professora, por exemplo a de matemática, não se zanga connosco porque assim nós damos mais matéria e rendemos mais e torna-se mais interessante e se não for assim parece que passa muito mais devagar e toda a gente fica triste.</i> ”	1	1
--------	----------	---	---	---	---