

Curriculum, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)

Contributos teóricos e práticos

2019



E-BOOK

Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)

Contributos teóricos e práticos

II seminário internacional

Organização:

Carlinda Leite & Preciosa Fernandes (Coords.)

Angélica Monteiro, Carla Figueiredo, Fátima Sousa-Pereira & Marta Pinto



Ficha Técnica

Título: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional

Organização: Carlinda Leite (Coord.), Preciosa Fernandes (Coord.), Angélica Monteiro, Carla Figueiredo, Fátima Sousa-Pereira e Marta Pinto

Capa: Manuel Francisco Costa

Estruturação, formatação e edição: Ana Sofia Faustino Ribeiro da Silva

ISBN: 978-989-8471-34-5

Data: outubro de 2019



Edição: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto)

Rua Alfredo Allen, s/n
4200-135, Porto

Apoios:



Ref.^a UID/CED/00167/2019



Os conteúdos e perspetivas presentes nesta publicação são da responsabilidade dos autores, que autorizaram a sua publicação, e não refletem necessariamente as orientações das Organizadoras e do CIIE/FPCEUP. Em todos os textos foram mantidas, em geral, as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal e no Brasil.



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Índice

Apresentação	8
Eixo 1: Políticas e Práticas da Educação e do Currículo	10
Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e em Portugal: uma análise a partir da legislação.....	10
O papel das visitas de estudo no desenvolvimento curricular integrado: o caso prático de um projeto transdisciplinar.....	22
Violência interseccional na infância: o currículo como espaço de práticas decoloniais	36
Ensino por projeto ao nível pré-escolar: Uma aplicação do método de resolução criativa de problemas	48
Políticas educativas performativas: análise às políticas de combate ao insucesso escolar enquanto medidas de apoio ao desenvolvimento do currículo instituído.....	62
A “nova” Gestão Flexível como política curricular: entre a <i>insularidade</i> e a <i>hibridez</i> curriculares ..	75
Participação e Cidadania Criativa: o trabalho com os estudantes a partir de uma escola básica e secundária	87
A Aprendizagem Cooperativa numa escola inclusiva: contributo para a cidadania das crianças.	100
Currículo em Movimento do Distrito Federal, pressupostos teóricos: uma análise documental...	113
Do conceito à prática: visões dos gestores da educação sobre a educação inclusiva em Floriano-PI	120
A autonomia e flexibilidade curricular: perspetivas dos docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico.	130
Os currículos de Design no Brasil	142
Avaliação de um projeto sócio-educacional: a educação integral entre o plano e a realidade.....	152
A educação escolar pública na região leste angolana: percepções de actores locais sobre a escolarização nas províncias da Lunda-Norte, Lunda-Sul e Moxico.....	166
A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história	173
Práticas educativas para o desenvolvimento da linguagem escrita em contexto de jardim de infância: um estudo de caso.....	187

Os sujeitos invisíveis da Educação de Jovens e Adultos brasileira: um estudo sobre a apropriação do migrante na recente produção acadêmica educacional brasileira	200
A relação envolvimento parental – sucesso escolar da criança.....	210
Uma forte aposta dos alunos na educação escolar.....	223
Conclusões do Eixo 1 – Políticas e Práticas da Educação e do Currículo.....	236
Eixo 2: Avaliação e Qualidade Educativa.....	240
As práticas de avaliação das aprendizagens nas escolas primárias da Cidade de Maputo e Matola.....	240
O caso da unidade curricular Projeto Empresarial em Finanças no ISCA-UA	257
Avaliação escolar.....	275
Base Nacional Comum Curricular e avaliações em larga escala: pontos e contrapontos sob a coordenação federativa no Brasil.....	286
Potenciar a aprendizagem através da avaliação de pares numa unidade de Ginástica Acrobática: Estudo no contexto de estágio em Educação Física	298
Transparência e prestação de contas – o caso de seis projetos educativos	310
Professor Aprendiz	321
A construção do Projeto Educativo Municipal e a possibilidade e interesse na consensualização de indicadores comuns de auto-avaliação de escola: relato de uma experiência recente.....	329
Práticas e representações sobre a retenção escolar em escolas de oito concelhos do Alentejo .	342
O <i>Programme of International Student Assessment (PISA)</i> : avaliação comparativa e regulação de políticas educativas.....	353
O potencial das práticas de avaliação na sala de aula para o sucesso escolar.....	367
Conhecimentos em avaliação educacional e Conselhos de Classe: constatações e proposições para a formação docente	378
Conclusões do Eixo 2 – Avaliação e Qualidade Educativa.....	388
Eixo 3: Políticas e Práticas de Formação de Professores	392
Perfil dos professores do Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo que leccionam cadeiras específicas para a formação inicial de professores.....	392
A Política da Formação Docente e o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC.....	402
A construção de sentidos para a profissão docente	412

A inclusão de estudantes indígenas com deficiência: experiências do PIBID Diversidade nos Povos Pankararu e Entre Serras	423
Educação profissional e tecnológica no Ceará, Brasil: políticas, práticas e impactos na formação docente.....	432
O Corpo-Dança Afroancestral como potencializador do pertencimento afro de educadoras e educadores: abrindo um caminho pretagógico.....	442
Educação infantil: um olhar sobre a Proposta de Formação de Professores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – 2017.....	455
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na Rede Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul – RS.....	467
(auto)Regulação educativa, como meio de formação reflexiva na formação de professores	479
O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: políticas curriculares e formação de professores.....	486
Políticas curriculares e extensão da obrigatoriedade do ensino fundamental: repercussões na formação de professores alfabetizadores	498
Políticas de formação continuada de professores no Brasil: ações e perspectivas	509
A formação continuada de professores nos anos iniciais da educação básica: um estudo de caso das classes multisseriadas	520
(re)Equacionar a relação pedagógica na educação contemporânea.....	530
Formação de Novos Servidores Públicos no Contexto do INSS: uma política organizacional de desenvolvimento de Pessoas	544
O desenho de coreografias didáticas no contexto do Paradigma Pedagógico da Comunicação: Reflexões a partir da observação de pares multidisciplinar.....	556
O sentido da prática docente a partir da formação continuada.....	568
Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica: a proposta do MEC/Brasil.....	577
Análise de recorte da produção científica nacional em torno do conceito de condição docente..	588
Formação de professores alfabetizadores e as necessidades formativas.....	597
A formação do gestor escolar na gestão democrática e suas implicações na organização do trabalho pedagógico na escola	604
Educação inclusiva para surdos sob a perspectiva de professores do ensino regular	614

Mediação de descritores no trabalho com a formação continuada de docentes de língua portuguesa numa Rede Pública Municipal de Ensino de Alagoas – Brasil.....	627
Atendimento educacional especializado e Altas Habilidades/Superdotação: práticas pedagógicas e vivência de professores do ensino básico regular	640
Conclusões do Eixo 3 – Políticas e Práticas de Formação de Professores	654
Eixo 4: Educação e Tecnologias Digitais	658
Ambientes Educativos Inovadores na sua relação com tecnologias digitais.....	658
Tecnologias digitais no ensino superior e sua relação com a aprendizagem: um estudo no ISCED-Huambo (Angola).....	666
Gamificação: uma experiência no processo formativo de alunos do ensino superior	676
A imagem fotográfica como ação pedagógica da leitura de si e do mundo	687
Currículo e avaliação em contexto de tecnologia digital para ensino de língua materna	695
A fotografia como prática educativa em uma reserva extrativista	703
A conectividade por meio do uso do celular na sala de aula universitária: potencialidades e fragilidades para a aprendizagem	707
Um Espaço de Afinidade Digital para unir comunidades dentro de uma universidade	721
A interculturalidade no ensino-aprendizagem da língua estrangeira numa perspetiva de inovação e digitalização: o caso da Língua	726
O que fazem com as TIC as lideranças da escola pública portuguesa?.....	737
Professores veteranos e inovação curricular: desafios do recurso à tecnologia como instrumento pedagógico	749
A produção de vídeos tutoriais de Desenho como recurso didático na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: reflexões sobre a utilização da tecnologia audiovisual no contexto de uma pesquisa-ação	761
Conclusões do Eixo 4 – Educação e Tecnologias Digitais	772

Apresentação

Os textos apresentados neste *e-book* ilustram muitas das ideias partilhadas e debatidas no II Seminário Internacional CAFTe, Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas, realizado nos dias 13 e 14 de junho de 2019, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

O Seminário foi organizado pela comunidade prática de investigação CAFTe, do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCEUP. Este grupo – formado por investigadores de Portugal, Brasil, Angola e de Moçambique – elege como objeto de estudo a educação formal, com especial foco nas políticas de educação, na formação, na avaliação, nas práticas curriculares de diferentes níveis de ensino e nas tecnologias educativas nelas mobilizadas.

Reconhecendo-se a obrigação ética de divulgar o conhecimento produzido no âmbito dos projetos em curso, com este II Seminário, tal como com aconteceu na primeira edição, pretendeu-se: i) partilhar o conhecimento produzido sobre educação, currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas, na educação básica, secundária e superior ; ii) proporcionar o encontro de elementos da comunidade académica educativa com estudos e intervenções nestas temáticas; iii) ampliar o debate científico a outros públicos a quem interessem estas questões do campo educacional. Orientado por estes objetivos, o II Seminário organizou-se em torno de quatro eixos:

- Políticas e práticas da educação e do currículo
- Avaliação e qualidade educativa
- Políticas e práticas de formação de professores
- Educação e tecnologias digitais

Participaram no II Seminário, para além dos elementos do CAFTe, outros investigadores que estudam temáticas próximas das que têm sido objeto de estudo desta comunidade prática de investigação. Na sua concretização, durante os dois dias, houve lugar para:

- Quatro mesas redondas, que integraram investigadoras/es do CAFTe, membros integrados do CIIE, e investigadores desta comunidade que realizam os seus estudos em Portugal, no Brasil, em Angola e em Moçambique. Estas mesas redondas tiveram uma forte relação com os quatro focos de investigação do CAFTe: “Autonomia e flexibilidade curricular – entre políticas e práticas”; “Avaliação da aprendizagem – entre políticas e práticas”; “A formação inicial de professores”; “Educação e tecnologias digitais”.

- Apresentação de trabalhos científicos, nas várias sessões de comunicações livres organizadas em torno dos quatro eixos temáticos do II Seminário. Para cada um destes eixos foram convidados comentadores que fizeram um breve comentário em cada uma das sessões e que foi partilhado a todos os conferencistas na mesa redonda final do Seminário.

- Mesa redonda de Comentadores das sessões de comunicações livres, que devolveu a todos os participantes no II Seminário o que tinha estado em destaque nas distintas sessões de comunicações livres.

Na intenção de construir e partilhar a memória do que esteve em foco neste II Seminário do CAFTe, assim como de proporcionar a todos os que nos leem o estado do conhecimento que tem sido produzido, este *e-book* integra os seguintes elementos, organizados por eixo temático (do eixo 1 ao eixo 4):

- Textos relativos aos trabalhos apresentados nas Mesas Redondas;
- Textos relativos a comunicações que foram apresentadas durante o Seminário (estes textos aparecem pela ordem de apresentação no programa do seminário);
- Textos dos comentadores de cada eixo temático, nos quais são apresentadas as principais conclusões do que foi partilhado e debatido nas várias sessões paralelas onde foram apresentadas comunicações orais.

É desejo da equipa CAFTe e da Comissão Organizadora que este *e-book* possa contribuir para o conhecimento alargado sobre práticas, políticas e conceitos, nas áreas do Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas, e que, por essa via, possa também assumir-se como um contributo importante para desenvolvimento profissional de docentes e investigadores interessados nestas áreas temáticas.

A Comissão Organizadora do II Seminário Internacional do CAFTe,

- *Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (coordenadoras do CAFTe)*
- *Angélica Monteiro*
- *Carla Figueiredo*
- *Fátima Sousa Pereira*
- *Marta Pinto*

(re)Equacionar a relação pedagógica na educação contemporânea

Joana Moutinho Monteiro

CIPAF da ESEPF; Câmara Municipal da Maia

joanasmoutinho@gmail.com

Daniela Gonçalves

ESEPF; CEDH da UCP

dag@esepf.pt

Resumo

A relação pedagógica sempre representou um papel central e imprescindível no processo de ensino-aprendizagem (Perrenoud, 2000; Cardoso, 2013). Não obstante, a relação pedagógica deve ser constantemente alvo de reflexão, por parte dos educadores, porque sem este exercício o alicerce de uma aprendizagem efetiva, sentida e conseguida pode ser abalado (Gonçalves, 2017). No âmbito da prática de ensino supervisionada, em particular, no estágio numa sala de 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico composta por dezassete alunos numa instituição pública na cidade do Porto, foi possível conhecer, de uma forma mais aprofundada esta relação, bem como refletir de forma sustentada sobre esta problemática. A intervenção educativa seguiu os princípios de uma investigação-ação, assente em pressupostos teóricos, subordinados ao mesmo tema, e de um profissional reflexivo que não entende a educação como um conceito estático, mas como algo mutável e que acontece ao longo da vida.

Assim, desenvolveu-se um percurso de descoberta, a nível pessoal e profissional, refletindo sempre acerca das premissas para a construção de uma relação pedagógica de excelência (Gonçalves, 2015).

Sabendo que o objetivo último da educação visa o desenvolvimento harmonioso da criança, valorizando a sua capacidade crítica, a observação, a opinião de professores e de alunos assumiu o motor de todo este processo que tencionamos divulgar com esta comunicação, a partir de um paradigma interpretativo e descritivo.

Através da análise de diversos instrumentos de recolha dos dados de investigação, nomeadamente o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista, a observação participante e o grupo de discussão, os resultados obtidos realçam o que é valorizado pelos docentes e pelos alunos para uma construção efetiva desta relação, tal como é preconizado por Becker (2012).

Dos resultados, salientamos a evolução no pensamento dos professores, que se tornam defensores de uma pedagogia mais dinâmica, na qual, o aluno assume um papel ativo neste processo. Por sua vez, os alunos invocam um professor consciente e responsável tanto pelo sucesso como pelo insucesso escolar, destacando ainda o papel afetivo associado ao professor.

Palavras-chave: *Relação pedagógica; intervenção educativa; exercício reflexivo; contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Abstract

The pedagogical relation represents a central and indispensable role in the teaching-learning process. Nevertheless, the pedagogical relation should be constantly a target for reflection by the educator since without this, the foundation of an effective learning might be shaken.

In the context of supervised teaching practice, in particular during an internship at a classroom of the 3rd year of the primary school composed by seventeen students in a public institution in the city of Porto, it was possible to understand this relation in a deep context and reflect in a sustained way this problem.

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

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

Knowing that the ultimate goal of education is to target the harmonious development of the child, while valuing its ability to judge and observe, both students and teacher's opinions assumed the engine of this entire process that we intend to spread with this communication, from an interpretative and descriptive paradigm.

By analysing instruments of data harvesting, such as surveys, interviews, active observations and discussion groups, the obtained results highlight what is valued by teachers and students in order to be able to build an effective pedagogical relation as advocated by Becker (2012).

From the obtained results, we highlight the evolution in the mindset of teachers that have become defenders of a more dynamic pedagogy on which the student steps in with a much more active role in this process. In its turn, a much more conscient teacher, responsible for both the success or failure of the student is demanded, highlighting this way the affective role of the educator.

Keywords: *pedagogical relation; reflective intervention; reflective exercise; context of primary school*

1. Questões gerais da Relação Pedagógica na educação contemporânea

Há muitos anos que a relação pedagógica tem vindo a ser discutida. Várias teorias públicas debatem sobre o assunto e educadores/professores permanecem indecisos, principalmente perante dois modelos pedagógicos que serão abordados neste artigo.

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

Alguns profissionais não buscam esta primazia, que deveria ser caracterizadora de toda a classe docente e continuam a explorar, nas suas aulas, linhas tradicionais, não conseguindo desta

forma cativar o aluno – “se o aluno não tem sede de conhecimento, se não tem qualquer desejo pelo trabalho que se lhe apresenta, será na mesma, trabalho perdido ‘empurrar-lhes’ pelos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. É como se estivesse a falar com um surdo” (Freinet, 1973, p. 28). Importa, assim, conhecer o grupo e aproximar-se aos seus interesses.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O processo, e conseqüentemente o sucesso educativo, só se realizam quando alguma motivação se apodera dos envolvidos nesta relação, sendo assim, uma relação que se supõe bidirecional.

Por outro lado, este processo estagna ou é abalado quando a intervenção do educador “é um acto de força, quer porque a situação não é desejada pela criança ou pelo adolescente quer porque estes últimos resistem através de uma atitude activa ou passiva” (Postic, 2008, p. 26).

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

Um dos pressupostos para que esta relação seja saudável, prende-se ainda, com o facto de o educador ser capaz de compreender o aluno; procurar de forma constante e sistemática, o potencial na criança, de modo a exercer motivação em vez de se demitir das suas funções e desistir do aluno, “o professor deve descobrir a força que se poderá desenvolver nela, são os únicos procedimentos que provam que se tem fé nela e na educação e que se respeite a sua liberdade” (Postic, 2007, p. 115).

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

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

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

Becker (2012) afirma que a pedagogia diretiva é baseada no ensino tradicional. As mesas estão dispostas em fila e afastadas, para que desta forma, o olhar dos alunos se centre no professor,

e ainda promover o silêncio motivado pelo distanciamento entre cada mesa. Trata-se, portanto, de uma pedagogia baseada numa relação em que o aluno é um sujeito passivo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Assumimos, assim, que o modelo relacional é o mais indicado uma vez que privilegia, a interação, a comunicação, a participação e ainda o trabalho em conjunto – ambas as partes se sentem envolvidas e privilegiadas e, por conseguinte, ambos se sentem motivados.

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

2. Procedimentos metodológicos

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

No âmbito deste artigo, apresentar-se-á os resultados de aplicação de vários instrumentos, nomeadamente, o inquérito por questionário, a observação direta, as grelhas de observação, o grupo de discussão e o inquérito por entrevista. O procedimento foi aplicado a uma turma do 3.º ano do ensino básico, perspetivando de forma privilegiada a opinião dos alunos sobre a tentativa de excelência da relação pedagógica. Parece-nos importante referir que a turma está inserida num agrupamento TEIP, onde as crianças revelam carências de cariz económico, social e também afetivo. Por conseguinte, será necessário perceber que as vivências de cada um influenciam a forma como vivenciam e lidam com as suas experiências.

3. Apresentação e discussão dos resultados de investigação

3.1. Do inquérito por questionário exploratório

Da análise dos resultados é de realçar o facto de os professores assumirem que o aluno deve ser um sujeito ativo e nota-se um distanciamento da escola e do simbolismo tradicional, onde o aluno se limitava a estar passivamente a assistir a aulas expositivas. Os docentes manifestaram interesse por alguns princípios essenciais (Gonçalves, 2015): o princípio da procura constante, ou seja, procurar as potencialidades de cada aluno; o princípio da responsabilidade, os professores admitem que devem ser reflexivos e devem estabelecer estratégias para se aproximarem dos alunos; o princípio da capacidade coletiva, todos os professores concordaram que devem privilegiar o trabalho em conjunto e, conseqüentemente, que este trabalho tem mais vantagens do que um mero trabalho individual.

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

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

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

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

Ainda de acordo com as respostas, constatamos que a instituição escola se baseia na transmissão intencional do saber. Esta transmissão deixa de ser descontextualizada e passa a ser útil para o aluno. Uma grande percentagem dos docentes parece concordar ainda com os efeitos de uma pedagogia diferenciada. Portanto, podemos ainda concluir que todos os professores inquiridos concordam que a busca do sucesso na relação pedagógica assenta na tentativa de responder às necessidades individuais de todos e cada um dos alunos.

3.2. Das grelhas de observação

3.2.1. Da primeira observação

A primeira observação foi realizada entre as avaliações, motivo pelo qual é uma observação contaminada por um período de maior ansiedade, tanto por parte dos alunos, como da docente. Foi notória, evidente e normal, uma maior preocupação em falar com o grupo sobre o que tinham falhado na ficha de avaliação, do que propriamente uma transmissão de conteúdos, inserida numa aula mais estruturada. Do que se pretendia observar, verificou-se que a aula anterior não foi sumariada nem revista, uma vez que tinha sido dedicada à ficha de avaliação. Ainda assim, a docente percebeu que os alunos mostraram elevadas dificuldades nas tabuadas e informou os alunos que as mesmas iriam ser trabalhadas nesta aula, devido às dificuldades apresentadas. Envolveu sempre os alunos nas diferentes etapas da aula e tem como prática corrente utilizar sempre o nome dos alunos.

É hábito da professora titular deslocar-se e circular pela sala, enquanto fala com o grupo. Nesta aula verificou-se, o uso efetivo de mais recursos, para além do tradicional quadro. A docente utilizou o cronómetro como estratégia para incentivar a um cálculo mental mais desenvolvido. Criou empatia com os alunos, recorrendo a gostos pessoais e a exemplos da vida de cada um, tonando assim, a aprendizagem significativa.

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

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

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

3.2.2. Da segunda observação

A segunda observação coincidiu com a correção da ficha de avaliação de matemática.

A professora iniciou a aula com a escrita do sumário, onde deu espaço para falarem do que tinha sido feito na aula anterior, ao mesmo tempo, informou os alunos sobre os objetivos prementes desta aula. Na gestão da sala, além dos indicadores acima mencionados, apenas não se verificou o fecho da aula com uma discussão sobre o que foi abordado, mas ao longo da correção da ficha de avaliação, a professora foi fazendo um resumo das dificuldades dos alunos.

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

Uma situação que nos parece importante realçar, prende-se com o facto de que a docente dá espaço aos alunos para a crítica. Aceita de ânimo leve que estes digam que se enganou e prontamente explica e retifica a situação, em vez de ignorar estas chamadas de atenção. Comunicou com os alunos, valorizando o *feedback* processual, transmitindo aos alunos detalhadamente o que fizeram bem ou menos bem. No desempenho académico, verificou-se que incentiva à autonomia, atraindo os alunos a realizarem cálculo mental, de forma individual e sem recorrer a qualquer calculadora; comunica sempre ao nível dos alunos e mudou de estratégia para perceber se os alunos, tinham de facto, entendido a resolução do problema.

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

3.3. Dos grupos de discussão

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

Assim, neste estudo específico, optou-se pela realização de dois *focus group*, cada um com oito elementos (A1 e A2).

3.3.1. Acerca da escola

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

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

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

3.3.2. Acerca das responsabilidades

Quando questionados acerca das suas responsabilidades dentro da escola e da sala de aula, todos os alunos mostram uma capacidade crítica e analítica, referindo que “devo estar atento” (A1); “devo trabalhar” (A1); “devo pôr sempre o dedo no ar” (A1) e “fazer silêncio” (A1). Consideram ainda que “tenho de me esforçar” (A2); “melhorar o comportamento” (A2); “estar mais atento” (A2)

e “ser educado” (A2). Estes alunos assumem que se estiverem atentos nas aulas “quando a professora disser para fazer alguma coisa, nós já sabemos o que devemos fazer” (A2).

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

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

3.3.3. Acerca da ação do professor

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

Os maus resultados dos alunos são vistos como uma tarefa dividida entre os intervenientes da relação pedagógica. O “professor tem de ajudar aquele aluno para que suba as notas e o aluno tem de se esforçar” (A1); “Têm de ser os dois responsáveis, porque se ele não aprende, o professor tem de ensiná-lo” (A2); “sempre que aprendemos alguma coisa nova, as professoras perguntam se percebemos. Se não percebemos, voltam a explicar” (A2). Variados alunos corroboram esta opinião, “é mais ou menos dividido. O professor tem de explicar as vezes todas, quando o aluno tem dificuldades. E a parte do aluno é que tem de se esforçar” (A1) e “a professora tem que explicar e nós temos que aprender. Nós temos de nos esforçar ao máximo.” Ainda assim, um aluno culpa o professor: A culpa é “um bocado mais do professor. Se um miúdo falta e o professor não explicar a matéria toda, ele pode ter maus resultados” (A2).

3.3.4. Acerca do trabalho em aula

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

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

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

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

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

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

3.3.5. Acerca do que é um bom professor

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

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

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

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

3.4. Do inquérito por entrevista

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

3.4.1. Acerca da relação pedagógica

Quando questionada sobre o facto de a relação pedagógica ser essencial para a aprendizagem, a resposta foi positiva. A professora refere que a “relação pedagógica com os alunos é o primeiro passo para um bom ambiente de aprendizagem” e ainda que “só é possível ter alunos

interessados, motivados e felizes se fizermos com que se sintam bem na escola e para isso é fundamental que haja uma boa relação entre todos.”

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

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

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

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

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

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

3.4.3. Acerca do professor de excelência

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

Há efetivamente indícios da valorização da pedagogia mais ativa e dinâmica. Entende-se que o aluno começa a ser visto como um sujeito ativo, sendo valorizados os parâmetros de comunicação; interação e participação. Freinet (1973) defendia que a escola moderna surge como uma fórmula pedagógica de futuro com práticas coerentes, espírito harmonizador e entusiasmante, cujo dinamismo constituiu uma garantia de sucesso.

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

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

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

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

Defende ainda, a partilha da iniciativa do processo educativo e a reflexão, uma vez que “um profissional reflexivo aceitar fazer parte do problema. Ele reflete sobre a sua própria acção (...), assim como reflete sobre a sua forma de superar limites ou de tornar mais eficazes os seus gestos técnicos” (Perrenoud, 2002, p. 18).

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

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

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

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

Referências bibliográficas:

- Amado, J. (2005). *Observação e análise da relação pedagógica: Relatório de disciplina* — Concurso para Professor Associado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill Interamericana de Espanha.
- Ausubel, D. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Becker, F. (2012). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Penso.
- Bogdan, R, & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cavalcante, R. (2001). *Educação biocêntrica: Um movimento de desconstrução dialógica*. Fortaleza: Edições CDH.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Autor e Guerra e Paz Editores.
- Fabra, L. & Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar*. Barcelona: Paidós.
- Freinet, C. (1973). *Pedagogia do bom senso*. Lisboa: Moraes Editores.
- Gonçalves, D. (2007). Finalidades da educação para a cidadania. In *Cidadania(s): Discursos e práticas* (pp. 265-271). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Gonçalves, D. (2015). Problematizar a formação inicial de professores – Conhecer, Ser e Agir. *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (304-313)

http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf

- Gonçalves, D. (2015). Competências profissionais e desenvolvimento docente. In Joaquim Machado & José Matias Alves (Eds.), *Professores, escola e município: Formar, conhecer e desenvolver* (pp. 42-52). Porto: UCP.
http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?SSPAGEID=3005&lang=1&artigoID=1557
- Gonçalves, D. (2017). Colégi Mare de Déu dels Àngels: (Trans)Formação educativa ao serviço da condição Humana. In J. Alves & I. Cabral (Orgs.), *Uma outra escola é possível: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico* (pp. 29-38). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação: Porto Alegre*, 31(1), 21-29.
- Not, L. (1998). *O ensino interlocucional: Para uma educação na segunda pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artmed.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.